Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9470725
Centre d'intérêt: 960

Larouche, René.

L'éducation physique au Québec : professionnalisation, et positions des diplômés sur le marché du travail / par René Larouche. -- [Québec?] : R. Larouche, 1984.
xxxi, 852 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé au début du v. Thèse (de doctorat)--Université Laval, Faculté des sciences sociales. Bibliogr.: f. [752]-780.

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Faculté des sciences sociales

Descripteur(s): Education physique * Diplômé * Marché du travail * Adéquation études-emploi * Historique * Caractéristiques professionnelles * Socialisation * Formation continue * Mobilité professionnelle * Etude comparative * Questionnaire * Statistiques * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * Etats-Unis * Canada

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisation * Professionnalisme * Insertion professionnelle

Deux approches servent à analyser le niveau de professionnalisation atteint par l'éducation physique: le développement de cette occupation dans une perspective socio-historique et le comportement des bacheliers en éducation physique sur le marché du travail. Le paradigme de Wilensky et l'application analogique de celui de Rostow incitent à déduire que cette occupation est au stade du démarrage au Québec et au Canada, sans avoir atteint son stade optimal aux Etats-Unis. L'observation des pratiques sociales est effectuée avec la technique monographique. L'approche socio-historique est utilisée dans les deux premières parties de cette étude exploratoire de type descriptif. Questionnaires aux annexes D-1 et D-2.

Type de document:

94-70 725-A

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES

Thèse

présentée

à l'Ecole des Gradués

de l'Université Laval

pour l'obtention

d'un doctorat en sciences sociales

(sociologie)

par

RENE LAROUCHE

maître en sociologie

L'EDUCATION PHYSIQUE AU QUEBEC: PROFESSIONNALISATION, ET POSITIONS DES DIPLOMES SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

MAI 1984

L'EDUCATION PHYSIQUE AU QUEBEC: PROFESSIONNALISATION, ET POSITION DES DIPLOMES SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

Deux approches servent à analyser le niveau de professionnalisation atteint par l'éducation physique: le développement de cette occupation dans une perspective socio-historique et le comportement des bacheliers en éducation physique sur le marché du travail. Le paradigme de Wilensky et l'application analogique de celui de Rostow incitent à déduire que cette occupation est au stade du démarrage au Québec et au Canada, sans être optimal aux Etats-Unis. L'observation des pratiques sociales est effectuée avec la technique monographique. L'approche socio-historique est utilisée dans les deux premières parties de cette étude exploratoire de type descriptif.

René Larouche

Simon Langlois

L'EDUCATION PHYSIQUE AU QUEBEC: PROFESSIONNALISATION, ET POSITION DES DIPLOMES SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

L'éducation physique, une occupation en voie de se professionnaliser au Québec?

Deux approches servent à identifier le niveau de professionnalisation atteint par l'éducation physique: le développement de cette occupation dans une perspective socio-historique, et le comportement des bacheliers en éducation physique sur le marché du travail.

Le cadre d'analyse de Wilensky est utilisé dans la seconde partie de la thèse pour déterminer le niveau de développement atteint par cette occupation. Cette théorie met l'accent sur les étapes du processus de développement d'une profession, soit l'établissement d'un type particulier de main-d'oeuvre; leur formation académique et professionnelle à l'université; leur regroupement dans une association professionnelle d'envergure nationale; la recherche d'un certain statut légal; la présence d'un code de déontologie. L'application, analogique, du modèle de Rostow (période originelle, transition, démarrage, maturation, développement optimal) permet de déterminer le niveau de développement global de cette occupation à différents moments au XXe siècle, et de déduire qu'elle se situe présentement à la phase du démarrage au Québec-francophone et au Canada-anglais, sans avoir atteint son stade optimal aux Etats-Unis. Un aperçu des représentations sociales de l'éducation physique et des pratiques qui prévalent dans chaque pays à différentes époques, ainsi qu'une brève description du contexte et des événements qui influencent en partie son devenir et celui des éducateurs physiques, sont sommairement abordés dans chacune de ces périodes.

La troisième partie de la thèse précise les pratiques sociales que privilégient les bacheliers en éducation physique, et elle fournit une vue d'ensemble de leur comportement sur certains aspects du processus de professionnalisation. Il est fait état aussi de leurs caractéristiques,

de leur insertion sur le marché du travail, et du niveau de formation reçue. Après l'examen du processus de socialisation professionnelle et de certains aspects se rapportant à la première phase, la seconde étape est observée sous l'angle de la fonctionnalité qui existe entre le travail et les études (savoir-science; savoir-culture; savoir faire-faire; savoir-faire), sur celui du taux de correspondance, et de satisfaction entre la formation reçue et les expériences vécues sur le marché du travail, et quant à la demande de ce type de main-d'oeuvre. L'observation de l'étape tertiaire porte sur l'identification de l'employeur, l'occupation, et la clientèle desservie par ces travailleurs; l'influence qu'exerce la situation organisationnelle; leur affiliation professionnelle et leurs habitudes de lecture, ainsi que sur le comportement envers l'éducation continue. Après avoir examiné comment s'effectue le passage de l'université au marché du travail, le cheminement de l'éducateur physique est observé selon le taux de mobilité globale, et celui de leur mobilité horizontale, verticale, interprofessionnelle, intersectorielle, géographique, linguistique, sociale, volontaire, forcée. Outre la perception de leur statut social, les motifs à la base de la stabilité ou du désir de changer d'emploi sont examinés, de même que le degré de satisfaction éprouvé envers l'emploi occupé. Les problèmes rencontrés au travail, aux études, et dans leur vie professionnelle, ainsi qu'une vue d'ensemble de leur profil de carrière complètent l'examen de la situation occupationnelle.

L'étude exploratoire de type descriptif est utilisée en vue d'examiner les trois aspects traités dans cette thèse. Les deux premières parties sont abordées selon l'approche socio-historique; la technique monographique est employée dans la troisième section.

René Larouche

Simon Langlois

A Hélène, cet amour de femme qui a contribué de mille et une manières à la poursuite de mon développement global, et dont le soutien fut indéfectible tout au cours de la réalisation de cet ouvrage.

A Louis et à Jean-François, que le manque de temps m'a empêché de voir grandir dernièrement...

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le résultat d'un travail qui s'échelonne sur plusieurs années de recherche. Je tiens à remercier de façon tout à fait spéciale monsieur Simon Langlois qui m'a servi de guide à titre de directeur de thèse. Tout en démontrant un profond respect pour la liberté du chercheur, son esprit critique, sa rigueur scientifique et ses nombreuses qualités de pédagogue ont constitué un apport de première importance dans la poursuite et la réalisation des différentes tâches à accomplir. Je remercie messieurs Gilles Dussault, Donald Guay et Claude Corriveault qui m'ont facilité l'accès au travail accompli dans leur champ d'intérêt et qui ont contribué de différentes manières à enrichir mes perceptions au fil des années. Ma gratitude s'adresse aussi à tous ceux et celles qui ont rendu possible l'administration du questionnaire construit pour les fins de cette recherche, de même qu'à madame Micheline Aubin pour la patience, le dévouement et la minutie dont elle a fait preuve durant les centaines d'heures où elle a dactylographié ce texte.

AVANT-PROPOS

Ayant eu à travailler fréquemment à temps complet durant les années où j'ai poursuivi des études en vue de l'obtention du baccalauréat ès Arts en Education physique, ainsi que ceux obtenus dans le domaine de la Pédagogie, puis de la Sociologie,[1] et ayant occupé le poste de directeur des études de premier cycle au Département d'éducation physique de l'Université Laval durant quatre années parmi les douze ans où j'y ai oeuvré en tant que professeur, je me suis intéressé de façon progressive à un certain nombre de problèmes théoriques et pratiques auxquels notre occupation et les individus qui en font partie ont été confrontés au Québec depuis le début de la seconde moitié du XXe siècle, c'est-à-dire durant les périodes dites de transition et de démarrage du développement de cette "semi-profession". Au cours de cette période sept universités d'expression française ont mis sur pied au moins un programme de formation sous-gradué dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique, et six d'entre elles[2] ont décerné, avant le début de la présente décennie, quelque 4 744 baccalauréats si l'on tient compte de ceux qui ont été émis par l'Université d'Ottawa à des francophones du Québec. Parmi les Québécois d'expression française qui ont obtenu leur baccalauréat en éducation physique, 199 ont complété leur maîtrise[3] au sein de ces institutions d'enseignement (tableau 3.23, chapitre 3), tandis qu'au moins 145 étaient inscrits à

---

[1]Discipline dans laquelle j'ai obtenu aussi une maîtrise en 1979.

[2]Les diplômés de la constituante de l'Université du Québec à Chicoutimi n'ont pu être considérés pour les fins de cette recherche puisqu'ils n'étaient pas sur le marché du travail depuis suffisamment de temps pour faire partie de la catégorie "nouveaux diplômés".

[3]U. Laval (1973) 37; U. Montréal (1969) 63; U. Ottawa (1967) 97; U. de Sherbrooke (1977) 2.

des études graduées (tableau 3.19, chapitre 3) lorsque l'enquête devant servir pour les fins de la présente recherche fut effectuée (été 1980).

Malgré l'intense activité qui semble exister au niveau universitaire en ce qui concerne la préparation académique et professionnelle de ce type de travailleurs ainsi qu'au sujet de l'évolution des connaissances,[1] l'éducation physique en tant qu'occupation est présentement aux prises avec diverses difficultés en ce qui a trait à son développement[2] sur le plan de la professionnalisation ainsi que sur celui de la pratique du métier.[3] Quant à l'interrelation fonctionnelle qui est censée exister entre les écoles de formation et le marché du travail, les éducateurs physiques ont trop souvent eu tendance dans le passé à résoudre des problèmes fondamentaux en privilégiant des solutions qui ne tiennent pas toujours compte des conséquences qu'elles peuvent engendrer à moyen ou à long termes, soit sur le plan social ou sur celui du devenir de leur occupation.

Compte tenu du mombre de programmes de formation destinés à former cette catégorie de travailleurs dans les universités québécoises d'expression française, de la grande quantité d'étudiants qui ont obtenu un diplôme de premier cycle ou qui y sont présentement inscrits, ainsi que

---

[1]Acceptation de plus en plus marquée de la formation de cette catégorie de travailleurs aux trois cycles du niveau universitaire, et émergence possible d'un champ de recherche dans cette "discipline", augmentation de la communication avec les autres professions et champs de connaissance, accroissement de la recherche et augmentation des publications, création de nouvelles sous-disciplines, etc.

[2]A titre d'exemple, l'Association qui regroupe les éducateurs physiques disparaît en 1977 et aucune tentative pour la remplacer n'est faite avant 1981. De plus, leur degré d'adhésion et de participation à ce type d'association a fréquemment fait défaut tout au long de ses douze années d'existence.

[3]Compte tenu de la difficulté à communiquer que recontrent les théoriciens et les praticiens qui oeuvrent dans ce domaine, peu d'importance est accordée à la solution des problèmes auxquels ces derniers sont confrontés sur le terrain. De plus, la formation académique et professionnelle que les éducateurs physiques reçoivent lors de leur séjour à l'université ne semble guère répondre de manière fonctionnelle aux exigences du marché du travail au début des années quatre-vingts, à la fois sur le plan de leur polyvalence et sur celui de leur mobilité.

des problèmes de plus en plus nombreux que recontrent les membres de ce groupe occupationnel à la fois sur le plan de leur insertion et de leur devenir dans ce domaine de la division sociale et technique du travail, il m'apparaît nécessaire de procéder d'une part à l'examen du degré de professionnalisation que l'éducation physique a présentement atteint au Québec-francophone, et de chercher à déterminer d'autre part quel comportement les éducateurs physiques manifestent à l'égard de certains aspects de ce processus après avoir obtenu leur diplôme de premier cycle.

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS..... i
AVANT-PROPOS..... ii
TABLE DES MATIERES..... v
LISTE DES TABLEAUX ET DES INDEX..... xv
INTRODUCTION..... 1

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 1: LA POSITION DU PROBLEME, LE CADRE THEORIQUE ET LA METHODOLOGIE..... 4

Introduction..... 4

1.1 La position du problème et les objectifs de l'étude..... 8

a - Le niveau de professionnalisation atteint par cette occupation..... 8
b - La sociographie de l'éducateur physique..... 9
c - Les objectifs généraux et spécifiques..... 11

1.2 Le cadre théorique..... 12

1.2.1 La revue de la littérature..... 13
1.2.1.1 L'analyse taxonomique..... 14
a - La notion de profession..... 14
b - Le professionnalisme..... 16
c - La professionnalisation..... 21
1.2.1.2 L'analyse néo-wébérienne..... 24
1.2.1.3 L'analyse marxiste..... 29
1.2.1.4 L'influence du contexte social..... 29
1.2.1.5 Le cheminement de la situation professionnelle au Québec..... 31

1.2.2 La professionnalisation de l'éducation physique selon l'approche comparative et socio-historique. 33
1.2.2.1 L'approche comparative..... 38
1.2.2.2 L'approche socio-historique..... 41
a - Description des différentes étapes du développement possible d'une profession sur le plan global..... 45
a-1 La période originelle..... 46
a-2 La période de transition..... 47
a-3 La période du démarrage..... 51
a-4 La marche de l'occupation vers sa maturité..... 56
a-5 La période du développement optimal... 63
b - Les cinq phases du processus de professionnalisation de Wilensky..... 65
b-1 L'établissement d'un type particulier de main-d'oeuvre..... 66
b-2 La formation à l'université..... 68

b-3 La formation d'une association professionnelle d'envergure nationale..... 78
b-4 La recherche d'un statut légal..... 86
b-5 La présence d'un code de déontologie.. 91
1.2.2.3 La professionnalisation des éducateurs physiques au Québec selon l'approche sociographique..... 97
1.2.2.4 Le concept de profession retenu pour les fins de cette thèse, et la définition des principaux termes..... 101

1.3 La méthodologie..... 113

1.3.1 La population étudiée et la sélection de l'échantillon..... 113
1.3.2 La construction et l'application de l'instrument de cueillette des informations..... 118

Conclusion..... 120

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 2: L'EVOLUTION SOCIO-HISTORIQUE DE L'EDUCATION PHYSIQUE AUX ETATS-UNIS, AU CANADA-ANGLAIS, ET AU QUEBEC-FRANCOPHONE..... 123

Introduction..... 123

2.1 L'éducation physique aux Etats-Unis..... 124

2.1.1 La période originelle (-1890)..... 124
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 126
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 129
c - La formation des éducateurs physiques..... 130
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 132
e - Le statut social et légal..... 133
f - Le code de déontologie..... 134
2.1.2 La période de transition (1891-1918)..... 135
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 136
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 146
c - La formation des éducateurs physiques..... 148
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 153
e - Le statut social et légal..... 154
f - Le code de déontologie..... 157

2.1.3 La période du démarrage (1919-1938)..... 158
a - Les représentations sociales de l'éducation physiques et les formes de pratiques..... 159
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 168
c - La formation des éducateurs physiques..... 171
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 181
e - Le statut social et légal..... 183
f - Le code de déontologie..... 187
2.1.4 La marche vers la maturité (1939-19??)..... 188
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 189
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 198
c - La formation des éducateurs physiques..... 203
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 213
e - Le statut social et légal..... 216
f - Le code de déontologie..... 219

Conclusion..... 220

2.2 L'éducation physique au Canada-Anglais..... 226

2.2.1 La période originelle (-1939)..... 226
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 226
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 234
c - La formation des éducateurs physiques..... 238
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 246
e - Le statut social et légal..... 248
f - Le code de déontologie..... 250
2.2.2 La période de transition (1940-1960)..... 250
a - Les représentations sociales de l'éducation physiques et les formes de pratiques..... 250
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 256
c - La formation des éducateurs physiques..... 258
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 260
e - Le statut social et légal..... 262
f - Le code de déontologie..... 264

2.2.3 La période du démarrage (1961-19??)..... 265
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 265
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 272
c - La formation des éducateurs physiques..... 274
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 283
e - Le statut social et légal..... 285
f - Le code de déontologie..... 291

Conclusion..... 291

2.3 L'éducation physique au Québec-Francophone..... 292

2.3.1 La période originelle (-1948)..... 292
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 293
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 311
c - La formation des éducateurs physiques..... 320
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 323
e - Le statut social et légal..... 324
f - Le code de déontologie..... 326
2.3.2 La période de transition (1949-1963)..... 326
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 327
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 336
c - La formation des éducateurs physiques..... 338
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 342
e - Le statut social et légal..... 343
f - Le code de déontologie..... 348
2.3.3 La période du démarrage (1964-19??)..... 349
a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques..... 350
b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs 386
c - La formation des éducateurs physiques..... 391
d - Le regroupement en association "professionnelle"..... 400

e - Le statut social et légal..... 404
f - Le code de déontologie..... 408

Conclusion..... 408

TROISIEME PARTIE: LES POSITIONS DES DIPLOMES EN EDUCATION PHYSIQUE SUR LE MARCHE DU TRAVAIL..... 421

INTRODUCTION..... 421

CHAPITRE 3: LES CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES EN EDUCATION PHYSIQUE..... 422

Introduction..... 422

3.1 Les traits personnels..... 422

3.2 L'insertion sur le marché du travail..... 426

3.3 La formation spécialisée..... 442

Conclusion..... 455

CHAPITRE 4: LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DE L'EDUCATEUR PHYSIQUE..... 460

Introduction..... 460

4.1 L'étape première ou initiale de la socialisation professionnelle..... 464

4.2 L'étape seconde ou intermédiaire: la formation académique et professionnelle perçue sous l'angle de la fonctionnalité ou de la correspondance qui existe entre les études et le travail..... 469

4.2.1 L'utilité de certains types de savoir..... 470
a - Le savoir-science..... 476
b - Le savoir-culture..... 479
c - Le savoir-faire-faire..... 483
d - Le savoir-faire..... 488
Conclusion..... 494

4.2.2 La correspondance entre la formation reçue et les expériences vécues, perçue sous l'angle du taux de satisfaction..... 495

4.2.3 La fonctionnalité de la formation reçue, selon le jeu de l'offre et de la demande de ce type de main-d'oeuvre..... 500

Conclusion sur l'étape de la socialisation secondaire..... 507

4.3 L'étape tertiaire ou avancée de la socialisation professionnelle..... 512

4.3.1 L'expérience sur le plan occupationnel..... 513
a - Individus qui occupent simultanément un poste à temps complet, ainsi qu'un, ou plusieurs emploi(s) à temps partiel..... 525
b - Individus qui n'occupent qu'un ou plusieurs emplois à temps partiel..... 529
Conclusion..... 532
4.3.2 L'influence de la situation organisationnelle.... 533
a - La période de probation..... 541
b - La présentation d'un rapport de tâches..... 544
c - L'évaluation de la formation professionnelle. 544
Conclusion..... 556
4.3.3 L'affiliation professionnelle..... 556
L'implication au sein d'association(s) de type professionnel et les habitudes de lecture..... 558
Conclusion..... 566
4.3.4 L'éducation continue..... 567
a - La possibilité de poursuivre des études au niveau universitaire..... 572
b - Les aspirations de ceux qui ne poursuivent pas d'études..... 578
Conclusion..... 590
Conclusion sur l'étape de la socialisation tertiaire.... 591

CHAPITRE 5: LE PROFIL DE CARRIERE DE L'EDUCATEUR PHYSIQUE QUEBECOIS D'EXPRESSION FRANCAISE QUI A OBTENU UN BACCALAUREAT DANS CE SECTEUR DE LA CONNAISSANCE ENTRE 1953 ET 1979..... 595

Introduction..... 595

5.1 Le cheminement de l'éducateur physique sur le marché du travail..... 597

5.1.1 Le passage du monde de l'éducation au marché du travail..... 597
5.1.2 La mobilité des éducateurs physiques sur le marché du travail..... 603
5.1.2.1 Le taux de mobilité globale..... 610
5.1.2.2 La mobilité horizontale..... 614
5.1.2.3 La mobilité verticale..... 617
5.1.2.4 La mobilité interprofessionnelle..... 627
5.1.2.5 La mobilité intersectorielle..... 631
5.1.2.6 La mobilité géographique..... 651
5.1.2.7 La mobilité linguistique..... 654
5.1.2.8 La mobilité sociale..... 658
5.1.2.9 La perception du statut social de l'éducation physique..... 665
5.1.3.0 La mobilité volontaire ou forcée..... 674

5.1.3.1 Le projet de mobilité..... 678
5.1.3.2 Les motifs à la base du changement volontaire d'emploi..... 681
5.1.3.3 La stabilité ou l'attachement de l'éducateur physique à son emploi..... 692
5.1.3.4 La satisfaction envers l'emploi occupé à temps complet..... 704
5.1.3 Les problèmes rencontrés au travail et en cours de carrière..... 720
5.1.4 Le profil de carrière de l'éducateur physique: une vue d'ensemble..... 723
Conclusion sur la troisième partie de la thèse..... 728
a - La situation qui prévaut à l'égard de la première étape du processus de professionnalisation..... 729
b - La situation qui prévaut à l'égard de la seconde étape du processus de professionnalisation..... 732
c - La situation qui prévaut à l'égard de la troisième étape du processus de professionnalisation..... 737
d - La situation qui prévaut à l'égard de la quatrième et de la cinquième étapes du processus de professionnalisation..... 739
CONCLUSION..... 742
LISTE DES OUVRAGES CITES..... 752
ANNEXE A
A-1 Tableau illustrant les données utilisées par Wilensky pour identifier son processus de professionnalisation 781
A-2 Motifs évoqués par F.E. Hagan dans sa thèse de doctorat (1975) pour justifier le fait que l'approche de Wilensky représente un instrument d'évaluation encore pertinent 782
A-3 Wilensky's "natural history" sequence as a unidimensional entity 785
A-4 Analysis of Wilensky's and revised error counting system 786
A-5 Modèle d'analyse de Wiggs dans sa thèse de doctorat (1971) 787
A-6 Contrasting Characteristics of Professional and Employee Modes of Organization 788
ANNEXE B
B-1.1 Identification des secteurs dans lequel l'éducateur physique a la possibilité d'obtenir une certaine formation de niveau sous-gradué aux Etats-Unis 789
B-1.2 Identification des secteurs dans lequel l'éducateur physique a la possibilité d'obtenir une certaine formation de niveau gradué aux Etats-Unis 790
B-2 Rank Order of Old Career Alternatives on Impact and Desirability in Round III 791

Page

B-3 Date d'entrée en vigueur du programme d'études de 1e, 2e, 3e cycles en éducation physique dans les universités canadiennes, et cheminement du statut institutionnel de l'entité qui dispense ce type de programme(s) 792

B-4 Etat du personnel enseignant en éducation physique au Québec: 1968-1969 793

B-5 Distribution des personnes oeuvrant en "loisir" au Québec, par secteur d'emploi 794

B-6 Estimation du nombre de diplômés par spécialité 1975-1976 à 1977-1978 795

ANNEXE C

C-1 Distribution du nombre de bacheliers en éducation physique, selon l'année de graduation, le sexe et l'université 796

C-2 Employeurs des diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête un emploi à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 797

C-3 Employeurs des diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête plusieurs emplois à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre le travail et les études 798

C-4 Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête un emploi à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 799

C-5 Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête plusieurs emplois à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 799

C-6 Occupation des diplômés en éducation physique qui détiennent au moment de l'enquête un emploi à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 800

Page

C-7 Occupation des diplômés en éducation physique qui détiennent au moment de l'enquête plusieurs emplois à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 800

C-8 Période de temps que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et un emploi à temps partiel, occupent ce dernier au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 801

C-9 Période de temps que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et plusieurs emplois à temps partiel, occupent ces derniers au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 801

C-10 Nombre d'heures/semaine que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et un emploi à temps partiel, consacrent à ce dernier au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 802

C-11 Nombre d'heures/semaine que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et plusieurs emplois à temps partiel, consacrent à ces derniers au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 802

C-12 Employeurs des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête qu'un poste à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 803

C-13 Employeurs des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 804

C-14 Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête qu'un emploi à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 805

C-15 Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 805

Page

C-16 Occupation des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête qu'un poste à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 806

C-17 Occupation des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 806

C-18 Période de temps que les diplômés en éducation physique qui ne travaillent qu'à temps partiel, occupent le poste qu'ils détiennent au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 807

C-19 Période de temps que les diplômés en éducation physique qui ne travaillent qu'à temps partiel, occupent les postes qu'ils détiennent au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 807

C-20 Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique qui n'occupaient au moment de l'enquête qu'un emploi à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 808

C-21 Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique qui n'occupaient au moment de l'enquête que des emplois à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail 808

LISTE DES TABLEAUX ET DES INDEX

Tableau		Page
1.1	Caractéristiques des diverses formes de regroupement des travailleurs	80
1.2	Contenu-type des codes de déontologie	94
1.3	Population des diplômés en éducation physique de six universités dispensant une formation aux francophones, et statistiques de l'administration du questionnaire d'enquête	116
2.1	Les grands courants de pensée de l'éducation physique, dans chaque société et à différentes époques	412
2.2	Nombre d'institutions d'enseignement qui offrent un programme d'études de niveau sous-gradué en éducation physique, dans chaque société et à différentes époques	413
2.3	Nombre d'institutions d'enseignement qui offrent un programme d'études de 2e et de 3e cycles en éducation physique, dans chaque société et à différentes époques	414
2.4	Nombre de diplômés en éducation physique qui ont obtenu une formation de 1e, 2e ou 3e cycle, dans chaque société et à différentes époques	415
2.5	Nombre d'états (provinces) qui ont une loi en vue de rendre obligatoire l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles, dans chaque société et à différentes époques	416
2.6	Année de création de la première entité gouvernementale responsable de l'implantation de l'éducation physique, dans chaque province (Canada)	417

Tableau		Page
2.7	Nom de "l'association professionnelle" qui cherche à regrouper les éducateurs physiques à l'échelle nationale, dans chaque société et à différentes époques	418
2.8	Nombre de membres qui font partie de "l'association professionnelle" qui cherche à regrouper les éducateurs physiques à l'échelle nationale, dans chaque société et à différentes époques	419
2.9	Les grandes périodes du développement de l'éducation physique à l'intérieur du processus de professionnalisation, dans chaque société et à différentes époques	420
3.1	Distribution de la population des diplômés en éducation physique d'expression française qui ont obtenu un baccalauréat, selon le moment de la graduation, le sexe et l'université	424
3.2	Population des bacheliers en éducation physique, selon l'université et le sexe	425
3.3	Etat civil des diplômés en éducation physique	425
3.4	Age des diplômés en éducation physique	425
3.5	Situation occupationnelle des diplômés en éducation physique qui sont sur le marché du travail, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	427
3.6	Type de poste occupé par les diplômés en éducation physique, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	428
3.7	Proportion des diplômés en éducation physique dont l'emploi à temps complet est relié plus ou moins au domaine de l'activité physique ou sportive, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	428
3.8	Employeurs des diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	430
3.9	Employeurs des diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat	432-433

Tableau		Page
3.10	Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	434
3.11	Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat	436-437
3.12	Occupation que détiennent les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980) et selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	438
3.13	Occupation que détiennent les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat	440-441
3.14	Année de promotion où les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	443
3.15	Nombre de diplômés en éducation physique qui se sont inscrits à des études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	445
3.16	Pays où les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	445
3.17	Universités où les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	446
3.18	Secteur de spécialisation dans lequel les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	448
3.19	Caractéristiques du régime d'études des diplômés en éducation physique inscrits à un programme de 2e ou de 3e cycle, à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selonle moment d'obtention de leur baccalauréat	450

Tableau		Page
3.20	Pays où les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	451
3.21	Universités où les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	451
3.22	Secteurs de spécialisation dans lequel les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle, à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat	453
3.23	Distribution de la population des diplômés en éducation physique d'expression française qui ont obtenu une maîtrise, ou un doctorat, selon l'année de graduation, le sexe et l'université	454
4.1	Décision que prendraient les diplômés en éducation physique s'ils avaient la possibilité de refaire leur choix de carrière initial, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	466
4.2	Proportion des diplômés en éducation physique qui estiment que leur emploi actuel correspond aux attentes qu'ils entretenaient au moment où ils poursuivaient leurs études de le cycle, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	468
4.3	a - Index à l'égard du savoir science	473
	b - Index à l'égard du savoir culture	473
	c - Index à l'égard du savoir faire-faire	474
	d - Index à l'égard du savoir faire	474
4.4	Utilité de certains éléments qui font partie du savoir science et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation	478
4.5	Utilité de certains éléments qui font partie du savoir culture et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation	482

Tableau		Page
4.6	Utilité de certains éléments qui font partie du savoir faire-faire et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation	485
4.7	Utilité de certains éléments qui font partie du savoir faire et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation	490
4.8	Tableau synthèse de l'utilité des éléments qui font partie des divers types de savoirs que les diplômés en éfucation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon leur ordre d'importance et le moment de graduation	492
4.9	Proportion des diplômés en éducation physique qui estiment que leur emploi actuel permet d'utiliser l'ensemble des connaissances qu'ils ont acquises dans ce secteur du savoir au cours de leurs études universitaires, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	496
4.10	Opinion des diplômés en éducation physique quant au niveau de relations qui existe entre la formation reçue au cours de leurs études de le cycle et leur capacité à pouvoir remplir les diverses tâches qui leur sont confiées, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	496
4.11	Proportion des diplômés en éducation physique satisfaits de la formation reçue sur divers aspects, compte tenu des expériences vécues depuis le moment de leur graduation, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	498
4.12	Degré de difficulté que les diplômés en éducation physique ont rencontré lors de leur passage de l'université au monde du travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	504
4.13	Proportion des diplômés en éducation physique qui travaillent dans le principal secteur d'application dans lequel ils se sont orientés lors de leurs études au niveau universitaire, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	504

Tableau		Page
4.14	Nombre d'employeurs rencontrés par les diplômés en éducation physique avant d'accepter l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	505
4.15	Nombre de mois qui se sont écoulés entre le moment d'application et celui de l'obtention de l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	505
4.16	Raisons à la base du laps de temps qui s'est écoulé entre le moment d'application et celui de l'obtention de l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	506
4.17	Nombre de mois chômés par les diplômés en éducation physique depuis le moment de leur graduation, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	506
4.18	Nombre d'emplois à temps complet occupés par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	515
4.19	Nombre d'emplois à temps complet occupés par les diplômés en éducation physique qui ont été mobiles depuis leur arrivée sur le marché du travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	515
4.20	Identification de l'employeur pour lequel ont travaillé les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	517
4.21	Identification des employeurs pour lesquels ont travaillé les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	518
4.22	Identification de la clientèle desservie par les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	520

Tableau		Page
4.23	Identification des employeurs pour lesquels ont travaillé les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	520
4.24	Identification de l'occupation des diplômés en éducation physique avant de détenir leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	521
4.25	Identification des clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	522
4.26	Période de temps travaillée par les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	523
4.27	Période de temps travaillée par les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	523
4.28	Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	526
4.29	Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	526
4.30	Nombre d'emplois à temps partiel occupés par les diplômés en éducation physique qui détiennent aussi un emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	527
4.31	Nombre d'emplois occupés par les diplômés en éducation physique qui n'oeuvrent qu'à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	527

Tableau		Page
4.32	Modalités de la période d'initiation ou d'apprentissage exigée par les employeurs des diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	542
4.33	Type de contrôle exercé sur les diplômés en éducation physique dans l'exécution de leurs tâches, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	543
4.34	Modalités ayant trait à la présentation d'un rapport portant surla façon dont les diplômés en éducation physique exécutent les tâches qui leur sont confiées, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	545-546
4.35	Perception du niveau de capacité de diverses personnes àpouvoir évaluer la formation acquise par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	548
4.36	Type de formation générale du supérieur immédiat pour lequel le diplômée en éducation physique travaille le plus souvent,selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	549-550
4.37	Type de formation générale de la personne avec laquelle le diplômé en éducation physique travaille le plus souvent, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	552-553
4.38	Nombre et type d'association à caractère professionnel dont les diplômés en éducation physique sont membres, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	561
4.39	Nombre de revues consultées par les diplômés en éducation physique qui considèrent que leur contenu peut contribuer à orienter leur action sur le plan professionnel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	561
4.40	Titre de revue et fréquence de leur consultation par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	563-564

Tableau		Page
4.41	Participation des diplômés en éducation physique à des conférences (colloque, convention, congrès, symposium) qui se tiennent à divers niveaux, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	565
4.42	Proportion des diplômés en éducation physique qui considèrent que les universités d'expression française situées au Québec offrent suffisamment de possibilités de se spécialiser au niveau du baccalauréat ou de la maîtrise, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	573
4.43	Modalités d'inscription des diplômés en éducation physique présentement inscrits à un programme de formation autre que la maîtrise ou le doctorat, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	574-575
4.44	Niveau d'importance qu'accordent les diplômés en éducation physique au sujet de l'obtention d'un diplôme de 2e cycle (maîtrise), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	577
4.45	Problèmes majeurs que rencontrent les diplômés en éducation physique qui poursuivent leurs études, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	577
4.46	Intentions des diplômés en éducation physique en regard de la poursuite éventuelle de leurs études, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	579-580
4.47	Caractéristiques des démarches entreprises par les diplômés en éducation physique qui espèrent effectuer un retour aux études d'ici trois ans, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	582-583
4.48	Raisons invoquées par les diplômés en éducation physique qui n'envisagent plus poursuivre des études, selon l'ordre d'importance des motifs évoqués, le moment d'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	585

Tableau		Page
4.49	Niveau de difficulté perçu par les diplômés en éducation physique au sujet de la possibilité d'accéder à des études graduées, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	586
4.50	Principales facettes de la formation professionnelle qui aident les diplômés en éducation physique à accomplir leurs diverses tâches, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	586
4.51	Propositions des diplômés en éducation physique dans le but de maximiser les retombées de la recherche effectuée dans les sciences de l'activité physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	587
5.1	Moyen par lequel les diplômés en éducation physique ont pu découvrir leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	600
5.2	Modalités relatives à la manière dont fut obtenue, auprès de la personne-ressource l'information qui permit aux diplômés en éducation physique d'obtenir leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	600
5.3	Moment de l'année où les diplômés en éducation physique ont commencé à occuper leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	602
5.4	Stabilité et mobilité des diplômés en éducation physique, selon les grandes catégories d'emplois occupés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et actuellement, ainsi que selon le sexe	611
5.5	Stabilité et mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire originelle, selon les grandes catégories d'emplois occupés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et actuellement, ainsi que selon le sexe	611
5.6	Stabilité et mobilité des diplômés en éducation physique, selon les grandes catégories d'emplois occupés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et actuellement, ainsi que selon le sexe	613

Tableau		Page
5.7	Nombre d'années que les diplômés en éducation physique ont conservé leur premier emploi, selon le moment de l'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	613
5.8	Nombre d'années que les diplômés en éducation physique qui ont été mobiles ont conservé leur second emploi, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	615
5.9	Nombre d'années que les diplômés en éducation physique qui ont été mobiles ont conservé leur troisième emploi ou plus, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	615
5.10	Mobilité des diplômés en éducation physique, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	616
5.11	Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe masculin, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	618
5.12	Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe féminin, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	619
5.13	Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié à leur domaine d'études, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	620
5.14	Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi non relié à leur domaine d'études, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	621
5.15	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	622
5.16	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	623

Tableau		Page
5.17	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel	624
5.18	Mobilité des diplômés en éducation physique, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	634
5.19	Mobilité des diplômés en éducation physique, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	635
5.20	Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe masculin, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur a-rivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	636
5.21	Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe féminin, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	637
5.22	Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe masculin, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	639
5.23	Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe féminin, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	639
5.24	Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié à leur domaine d'études, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	640
5.25	Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi non relié à leur domaine d'études, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	641

Tableau		Page
5.26	Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié à leur domaine d'études, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	643
5.27	Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi non relié à leur domaine d'études, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	643
5.28	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	644
5.29	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	645
5.30	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	646
5.31	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	647
5.32	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel	649
5.33	Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1978 et 1978, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies	650

Tableau		Page
5.34	Distribution des diplômés en éducation physique d'après la région administrative de travail, selon le moment de l'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	655
5.35	Distribution du lieu de travail des diplômés en éducation physique, d'après la région d'origine, le lieu de séjour prolongé, et celui où les études de premier cycle furent effectuées, selon le moment d'obtention du baccalauréat	655
5.36	Niveau de capacité des diplômés en éducation physique à pouvoir utiliser la langue anglaise, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	657
5.37	Niveau de scolarité des parents des diplômés en éducation physique selon le moment d'obtention du baccalauréat	663
5.38	Type d'emploi qu'occupait le père du diplômé en éducation physique lorsque ce dernier avait seize ans, selon le moment d'obtention du baccalauréat	664
5.39	Strate socio-économique qu'occupait le père du diplômé en éducation physique lorsque ce dernier avait seize ans, selon le moment d'obtention du baccalauréat	664
5.40	Perception de la part des diplômés en éducation physique du niveau de considération que diverses catégories de personnes accordent à leur "profession", selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	668
5.41	Catégories de personnes qui, d'après les diplômés en éducation physique, sont capables de remplir, jusqu'à un certain niveau, les tâches qu'ils accomplissent dans l'exercice de leurs fonctions, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	669
5.42	Raisons évoquées par les diplômés en éducation physique en ce qui concerne le fait qu'une profession peut être considérée supérieure à une autre, selon l'ordre d'importance des motifs évoqués, le moment de l'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	672

Tableau		Page
5.43	Désirs manifestés par les diplômés en éducation physique en regard de la recherche d'un emploi, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	679
5.44	Période de temps que les diplômés en éducation physique espèrent pouvoir continuer à occuper l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	680
5.45	Motifs intrinsèques reliés aux modalités du travail à accomplir et qui incitent les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	683-684
5.46	Motifs extrinsèques à caractère institutionnel qui pourraient inciter les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	686-687
5.47	Motifs extrinsèques à caractère contextuel qui pourraient inciter les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	689-690
5.48	Période de temps que les diplômés en éducation physique occupent leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	696
5.49	Motifs intrinsèques qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	698
5.50	Motifs intrinsèques à caractère institutionnel qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	700
5.51	Motifs extrinsèques à caractère contextuel (famille) qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	701

Tableau		Page
5.52	Motifs extrinsèques à caractère contextuel (marché du travail) qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	703
5.53	a - Index de satisfaction à l'égard de la tâche principale à accomplir	706
	b - Index de satisfaction à l'égard des conditions de travail	706
5.54	Niveau de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard de la tâche principale à accomplir, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	708
5.55	Niveau de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard de la tâche principale à accomplir, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	709
5.56	Niveau de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard des conditions de travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	710
5.57	Degré de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard des conditions de travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	711-712
5.58	Salaire des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	715
5.59	Nombre d'heures de travail que les diplômés en éducation physique consacrent à leur emploi à chaque semaine, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	715
5.60	Problèmes majeurs que rencontrent les diplômés en éducation physique dans leur travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	721
5.61	Difficultés majeures que rencontrent les diplômés en éducation physique dans le cheminement de leur carrière professionnelle, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail	722

LISTE DES INDEX

	Page
i.1 - Index mesurant le savoir-science	473
i.2 - Index mesurant le savoir-culture	473
i.3 - Index mesurant le savoir faire-faire	474
i.4 - Index mesurant le savoir-faire	474
i.5 - Index mesurant le taux de satisfaction à l'égard de la tâche principale à accomplir	706
i.6 - Index mesurant le taux de satisfaction à l'égard des conditions de travail	706

INTRODUCTION

L'éducation physique au Québec: une profession ou une occupation dont le cheminement peut s'inscrire dans un processus de professionnalisation?

L'analyse du niveau de développement que l'éducation physique a atteint au début des années quatre-vingts, nécessite que l'on procède à l'examen des différentes facettes d'un tel processus et que l'on précise la manière dont les éducateurs physiques s'intègrent sur le marché du travail après avoir obtenu une formation académique et professionnelle de niveau universitaire. Elle suppose de plus que l'on tienne compte du contexte global et de l'environnement particulier qui prévaut à différentes périodes de l'évolution de cette occupation, et que l'on identifie les différentes mouvements de pensée que ses membres privilégient en vue de justifier leur raison d'être.

Deux approches différentes serviront à identifier le degré de développement de l'éducation physique en tant qu'occupation: son cheminement dans une perspective socio-historique, et ce que font les éducateurs physiques sur le marché du travail. Le cadre d'analyse de Wilensky sera utilisé pour déterminer le degré d'évolution que l'éducation physique a atteint à l'intérieur de chacune des phases de ce processus de professionnalisation, soit l'établissement d'un type particulier de main-d'oeuvre; leur formation académique et professionnelle au niveau universitaire; leur regroupement au sein d'une association professionnelle d'envergure nationale vouée à la défense efficace de leurs intérêts; l'obtention d'un statut légal; ainsi que la présence d'une réglementation destinée à régir en partie le comportement d'une catégorie de travailleurs (code de déontologie). L'utilisation d'une telle approche permet d'obtenir une vue d'ensemble élargie

du niveau d'implantation que cette occupation a pu atteindre au Québec, au début des années quatre-vingts. Elle contribue aussi, de façon indirecte, à pouvoir mieux identifier la vitesse de développement que cette occupation connait dans cette société au XXe siècle et de comparer celui-ci avec la situation qui prévaut à différentes époques au Canada-anglais et aux Etats-Unis lorsque l'on procède, de façon analogique, à l'application du modèle de Rostow: période originelle, phases de transition, de démarrage, de maturation, et de développement optimal. L'examen des pratiques sociales que privilégient les éducateurs physiques formés au niveau universitaire par l'une ou l'autre des institutions qui offre un programme d'études en langue française dans ce domaine de la connaissance permet de déterminer où se situe cette catégorie de diplômés sur le marché du travail et de fournir une vue d'ensemble de leur profil de carrière ainsi que du comportement qu'ils adoptent à l'égard de certains aspects du processus de professionnalisation.

L'étude exploratoire de type descriptif sera utilisée en vue d'examiner les trois dimensions que nous venons de dégager. L'observation du niveau de développement que l'éducation physique a atteint sur le plan global, ainsi que sur celui du processus de professionnalisation, seront effectuées selon une approche socio-historique. La technique monographique sera employée dans la troisième section de la thèse afin de donner une description assez étendue et relativement approfondie de la situation des éducateurs physiques sur le marché du travail. Les informations qui en font partie ont été recueillies au moyen d'un questionnaire administré, à l'été 1980, à l'ensemble des personnes qui détiennent un baccalauréat dans ce secteur de la connaissance.

Bien que l'éducation physique ait connu au Québec-francophone un important développement au cours de la seconde moitié du XXe siècle, le devenir de cette occupation et de cette catégorie de travailleurs est confronté à l'heure actuelle à certaines difficultés qui sont générées par la perception équivoque de leur raison-d'être, et par la vitesse du cheminement de certains aspects du processus de professionnalisation: faible segmentation et stratification des pratiques

sociales, inexistence d'association à caractère professionnel, statut social et légal peu élevé; absence d'un code de déontologie. Le travail dont nous présentons les résultats dans les chapitres qui suivent devrait permettre à ceux qui s'intéressent au développement de cette occupation de comprendre davantage les enjeux auxquels celle-ci est confrontée au début de cette décennie. Plus largement notre recherche tente d'apporter une contribution à l'analyse sociologique des professions au Québec en prenant comme objet d'étude, non pas une profession déjà établie comme telle dans le public (médecin, avocat, etc.) mais une nouvelle forme de pratique d'un métier, que certains voudraient voir devenir une profession. Fort peu de sociologues se sont intéressés à l'analyse de ce type d'occupation dont le développement peut s'inscrire à l'intérieur d'un processus de professionnalisation.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 1

LA POSITION DU PROBLEME, LE CADRE THEORIQUE ET LA METHODOLOGIE

INTRODUCTION

L'éducation physique au Québec, une profession ou une occupation dont le cheminement peut s'inscrire dans un processus de professionnalisation?

Bien que l'implantation de cette occupation sur la scène québécoise remonte au siècle dernier, ce n'est qu'au cours des trente dernières années qu'une véritable phase de transition s'est amorcée avec la mise sur pied de programmes de formation offerts dans les institutions d'enseignement universitaire de langue française durant les années cinquante ainsi que par l'application, surtout au cours de la décennie suivante, de certaines recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) qui proposa de lui octroyer le statut de matière scolaire obligatoire.

Qu'en est-il de l'état de professionnalisation de cette occupation à l'aube des années quatre-vingts?

L'observation d'une telle facette de la réalité sociale ne peut se faire sans que l'on puisse aborder au préalable la problématique sociologique soulevée par la notion de profession.

Au cours du XXe siècle et de façon plus spécifique avant que des changements sociaux importants ne se produisent dans le domaine de l'industrialisation, de l'urbanisation et de l'évolution des connaissances, de nombreux chercheurs ont démontré beaucoup d'intérêt envers l'étude des professions ainsi que des individus qui en sont membres, tout en cherchant à circonscrire de multiples manières les divers aspects de cette réalité sociale. Leur préoccupation, ainsi que celle des principaux représentants des divers mouvements de pensée centrés sur la raison d'être et les pratiques

sociales" des professions et des professionnels ont indirectement contribué, surtout durant la seconde moitié du XXe siècle, à alimenter un débat de fond qui permet de circonscrire davantage la signification des différents concepts utilisés.

Malgré le corps impressionnant des connaissances à caractère historique et sociologique qui s'est constitué au fil des décennies, il demeure que la majorité des auteurs ont accordé un intérêt spécial aux professions traditionnelles les plus prestigieuses. Beaucoup moins de recherches ont été consacrées à l'examen des semi-professions ou des autres occupations. Leur nombre se restreint encore davantage lorsque l'on accorde une attention particulière aux occupations en voie de se professionnaliser. A notre connaissance,[1] aucun sociologue n'a conduit de recherche dans le but d'examiner l'état de la professionnalisation et de la sociographie des éducateurs physiques, tant aux Etats-Unis qu'au Canada ou au Québec.

Quant aux individus qui oeuvrent dans le domaine des sciences de l'activité physique ou dans ce secteur de la division sociale et technique du travail,[2] très peu de chercheurs se sont préoccupés de la dimension

---

[1]Pour les fins de la présente thèse, une recherche bibliographique par ordinateur fut conduite auprès des banques d'information suivantes: Dissertation Abstracts International, Comprehensive Dissertation Index, Social Sciences Citation Index et Eric.

Les multiples combinaisons du terme "Physical education" avec les différents concepts et mots-clefs ayant une signification immédiate (professionalization, professional recognition, choice, career, occupational) nous incitent à conclure qu'aucune recherche n'a été conduite par des sociologues au sujet de la situation professionnelle ou occupationnelle des éducateurs physiques.

[2]Outres les banques d'information citées précédemment, un relevé des thèses de maîtrise et de doctorat présentées dans Completed Research in Health, Physical Education and Recreation (Microfilms Publications Bulletin or Supplement) ainsi que la consultation des banques SPORT et The Information Retrieval System for the Sociology of Sport and Leisure qui colligent des données sur le sport, l'éducation physique et le loisir démontrent que très peu d'éducateurs physiques se sont préoccupés d'étudier cette question.

professionnelle[1] de leur occupation ou de la situation de cette catégorie de travailleurs sur le marché de l'emploi. De plus, aucun n'a abordé l'étude de ces deux facettes de manière concomitante puisque la très grande majorité d'entre eux ont généralement concentré leur attention, soit sur un aspect particulier de la situation occupationnelle dans lequel se retrouvent certains de ces travailleurs lorsqu'ils évoluent dans un milieu spécifique,[2] ou soit sur la manière dont une ou quelques cohorte(s) de diplômés issue(s) d'une université précise, se situe(nt) sur le marché du travail.[3]

Compte tenu de l'interrelation qui existe entre la professionnalisation d'une occupation et les positions qu'occupe un groupe de travailleurs et, vu le manque de connaissances et de données disponibles en ce qui concerne le niveau de développement de ces deux aspects qui conditionnent en grande partie l'évolution d'une occupation de même que le devenir de ses membres sur le marché du travail, il nous est apparu nécessaire de procéder d'une part à un examen du niveau de professionnalisation atteint par l'éducation physique en tant qu'occupation selon une approche comparative et socio-historique (partie 2) et, d'autre part, à une description sociographique de la situation occupationnelle dans laquelle se trouve ce type de diplômés sur le marché du travail (partie 3). L'observation de ce dernier aspect de la réalité occupationnelle se limitera, dans un premier temps, à ce qui se passe sur la scène québécoise, en particulier, au sein de la collectivité d'expression française.

---

[1] L'examen assez exhaustif de la littérature démontre que les individus qui ont abordé en partie la question de la professionnalisation de l'éducation physique sont principalement: Berridge, 1948; Morford, 1972; Larouche, 1976; Locke, 1977; Virden, 1977; Lawson, 1979; Demers, 1980; Siedentop, 1980; Kroll, 1982.

[2] Tuttle, 1949; Humphrey, 1951; Coombe, 1952; Bates, 1952; Dayries, 1966.

[3] McCristal, 1953; Thomas, 1959; Luck, 1970; Soucy et Brodeur, 1979.

Bien qu'une telle façon de procéder s'impose en raison de la dimension bi-culturelle de cette société, il importe de souligner qu'une telle étude ne peut faire abstraction du fait que la dynamique interne qui conditionne le rythme et la direction du développement de l'éducation physique au Québec est grandement influencée, surtout depuis les années cinquante, par les mouvements de pensée qui se sont manifestés principalement aux Etats-Unis ainsi qu'au Canada (anglais), puisque ces deux pays ont contribué à former près de trois-quarts[1] (tableau 3.17, item b; chapitre 3) des éducateurs physiques, qui détiennent un diplôme de troisième cycle (doctorat), et que plusieurs d'entre eux oeuvrent au sein d'institutions de niveau universitaire qui offrent des programmes de formation en langue française dans ce secteur de la connaissance.

L'influence qu'exerce le contexte nord-américain sur l'évolution de l'éducation physique en sol québécois sera examinée au moyen d'une étude comparative à caractère socio-historique. Outre le fait qu'une telle façon de procéder permet de mieux situer l'époque où se sont manifestés différents courants de pensée qui ont prévalu dans le domaine de l'éducation physique au sein de chacune de ces sociétés durant le XIXe siècle de même qu'au cours du XXe siècle, une telle approche contribue à rendre davantage explicite le rythme avec lequel cette occupation s'est implantée au Québec francophone, tout en permettant de tenir compte de l'influence des nombreux changements qui se sont produits dans cette société au fil des décennies ainsi que des effets que ces transformations ont pu exercer principalement à l'intérieur du système d'éducation où 83,8% des diplômés en éducation physique travaillaient à temps complet[2] au moment où fut administré le questionnaire utilisé pour les fins de la présente recherche (été 1980).

---

[1]Ce pourcentage provient des données issues de l'enquête conduite pour les fins de la présente thèse.

[2]La recherche sur la situation occupationnelle conduite dans le cadre de la présente thèse auprès des éducateurs physiques qui ont obtenu un baccalauréat émis dans ce domaine de la connaissance depuis la mise sur pied de programmes de formation en langue française dans des institutions d'enseignement de niveau universitaire démontre que, parmi les diplômés en éducation physique qui occupent un poste à temps complet .../

1.1 La position du problème et les objectifs de l'étude

La présente recherche est une étude exploratoire de type descriptif. Après avoir traité de la problématique dans la première section de la thèse, la seconde partie porte sur l'examen du processus de professionnalisation de l'éducation physique. Le troisième volet est centré sur la sociographie des éducateurs physiques qui ont obtenu un diplôme universitaire (minimum baccalauréat) émis par une institution qui offre un programme de formation en langue française, dans le secteur de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

a - Le niveau de professionnalisation atteint par cette occupation

L'éducation physique au Québec, une profession ou une occupation dont le cheminement peut s'inscrire dans un processus de professionnalisation?

Ce second volet de la thèse sera examiné en tentant de répondre aux questions suivantes: comparativement aux Etats-Unis et au Canada anglais, à quels moments se situent les différentes phases du développement de l'éducation physique au Québec francophone? Quelles sont les étapes minimales que cette occupation se doit de franchir pour aspirer obtenir le titre légal et le statut social de profession? Quels sont les principaux facteurs sociaux qui ont permis à cette occupation de s'implanter progressivement au Québec au cours du XXe siècle?

L'étude du processus de professionnalisation d'une occupation ne constitue pas une fin en soi; elle représente plutôt un excellent moyen pour situer de façon précise son niveau d'évolution dans le temps et dans l'espace. L'utilisation d'un tel outil de recherche permet aussi, lorsqu'on procède au moyen d'une approche socio-historique et dans une perspective comparative, de mieux comprendre l'évolution d'une occupation à l'intérieur du continent nord-américain, tout en tenant compte de l'influence qu'ont pu exercer sur son devenir les changements qui se sont

---

...[1](suite) à l'intérieur du système scolaire, 27,2% travaillent au niveau primaire, 32,9% au secondaire, 12,7% au collégial et 5,4% au niveau universitaire; de plus, 5,6% sont employés par des institutions ou des organismes dont la raison d'être est directement liée au monde de l'éducation (tableau 3.8, chapitre 3).

produits de façon plus particulière au sein de la société québécoise au cours du XXe siècle.

b - La sociographie de l'éducateur physique

La troisième partie de la thèse porte sur l'étude de la situation occupationnelle des individus qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique.

Bien que l'éducation physique québécoise ait consolidé ses positions sur les deux premières étapes du processus de professionnalisation au cours des deux dernières décennies, cette occupation a joué un rôle relativement restreint, voire même traditionnellement stéréotypé quant à son insertion sur le marché du travail.

S'étant limités pendant fort longtemps au seul système de l'enseignement scolaire, ce n'est qu'au cours de la dernière décennie que les membres de cette occupation ont tout juste commencé à s'intéresser à de nouveaux champs et secteurs d'intervention, compte tenu d'une demande accrue de la part de l'Etat et de la population pour certains types de services nouveaux que les éducateurs physiques sembleraient être en mesure de rendre de façon efficace.

Comme la très grande partie des individus qui oeuvrent présentement au sein de cette occupation au Québec ont obtenu un baccalauréat émis par l'une ou l'autre des institutions d'enseignement de langue française de niveau universitaire, et compte tenu qu'aucune étude ne fait état de la situation occupationnelle dans laquelle les éducateurs physiques d'expression française se situent (aspect statique) et évoluent (aspect dynamique) sur le marché du travail, il est apparu nécessaire de faire le point sur la situation occupationnelle dans laquelle se trouvent cette catégorie de diplômés. Cet aspect sociographique porte plus particulièrement sur les caractéristiques des individus concernés ainsi que le genre d'employeurs, les types de clientèles desservies, les diverses occupations pratiquées, de même que sur les tâches que ces derniers accomplissent sur le marché du travail. L'analyse sociographique permet en outre de mieux cerner certains aspects du processus de professionnalisation abordés dans la seconde partie de la thèse.

L'examen de l'aspect dynamique est davantage centré sur l'observation de diverses catégories de mobilité occupationnelle que tout travailleur est susceptible de rencontrer à un moment ou l'autre de sa carrière. Cette facette du comportement des éducateurs physiques sur le marché du travail vise principalement à déterminer le taux (volume) et la direction du changement d'emploi (mobilité horizontale, verticale, interprofessionnelle, intersectorielle), tout en observant la situation qui prévaut à l'égard de la mobilité géographique, linguistique et sociale, et en cherchant à identifier les problèmes majeurs auxquels cette catégorie de travailleurs est confrontée au début des années quatre-vingts. De plus, comme le rythme d'évolution de la situation occupationnelle (stabilité versus changement) est conditionné en partie par les motifs intrinsèques et extrinsèques qui incitent les individus à changer d'emploi ou à conserver celui qu'ils occupent, qu'en est-il du mouvement potentiel de ce type de main-d'oeuvre ainsi que les raisons qu'ils évoquent pour accepter ou refuser de quitter leur poste actuel?

La structure de l'activité de travail ainsi que les possibilités de mobilité des éducateurs physiques sont grandement influencés de plus par le degré de correspondance que l'on trouve entre le monde de l'éducation et celui du travail. Cet examen du niveau de fonctionnalité sera effectué en comparant la formation académique reçue lors de la poursuite du baccalauréat, avec la tâche principale que ce type de travailleurs se doit d'accomplir dans l'exercice de ses fonctions habituelles. Jusqu'où certaines connaissances acquises au moment de leur séjour à l'université sont-elles utiles face à cette tâche à accomplir? Quelles sont les principales carences qui existent au sujet du savoir-science, du savoir-culture, du savoir-faire-faire, ainsi que du savoir-faire dispensés par l'université? Quelle est la proportion de diplômés en éducation physique qui aspirent à compléter leur formation initiale en s'inscrivant à un programme d'études graduées, d'éducation continue ou de recyclage et, de façon concomittante, vers quels domaines de la connaissance manifestent-ils un intérêt plus spécifique? Enfin,

quelles sont les principales demandes que ces derniers formulent à l'endroit des institutions d'enseignement de niveau universitaire?

c - Les objectifs généraux et spécifiques

Trois objectifs généraux sont poursuivis dans le cadre de la thèse:

1 - faire état des différentes approches qui existent dans le domaine de la sociologie des professions;

2 - analyser le processus de professionnalisation de l'éducation physique au Québec;

3 - examiner, au moyen de l'approche sociographique, la position des diplômés en éducation physique sur le marché du travail.

Pour atteindre chacun de ces objectifs nous allons respectivement:

1.1 - décrire les principales tendances qui prévalent dans la littérature au sujet de l'étude des professions et du comportement de leurs membres: analyse taxonomique, néo-wébérienne, marxiste;

1.2 - spécifier les principales remarques ou critiques qui leur sont adressées ainsi qu'à l'égard de l'utilisation de différents concepts;

1.3 - préciser l'influence qu'exerce le contexte social en regard de l'évolution d'une occupation dont le cheminement peut s'inscrire à l'intérieur du processus de professionnalisation;

2.1 - indiquer le moment où se situent les principales étapes du développement de l'éducation physique aux Etats-Unis, au Canada anglais ainsi qu'au Québec francophone;

2.2 - spécifier, pour chaque étape concernée, les traits particuliers à chacune des cinq phases du processus de professionnalisation, telles que définies par Wilensky;

2.3 - dégager le cheminement parcouru par l'éducation physique au Québec francophone ainsi que les paliers qu'il reste à franchir en ce qui concerne son évolution à l'intérieur de ce processus;

3.1 - faire état des caractéristiques personnelles des éducateurs physiques d'expression française qui ont obtenu un diplôme universitaire dans ce domaine de la connaissance;

3.2 - recenser les divers champs et secteurs où l'on rencontre cette catégorie de personnes dans le monde du travail;

3.3 - dégager la manière dont s'effectue la socialisation professionnelle des éducateurs physiques;

3.4 - identifier le niveau de fonctionnalité qui existe entre la formation académique reçue par cette catégorie de diplômés, compte tenu des exigences inhérentes aux diverses tâches et fonctions qu'ils ont généralement à accomplir;

3.5 - observer leur comportement face à divers types de mobilités auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés durant leur vie active;

3.6 - catégoriser les raisons qui peuvent inciter les éducateurs physiques à quitter ou à conserver l'emploi occupé au moment de l'enquête (été 1980);

3.7 - donner une vue d'ensemble du profil de carrière du diplômé en éducation physique

1.2 Le cadre théorique

Il existe différentes façons de conduire une recherche. Le choix d'une approche que privilégie un auteur dépend à la fois du genre d'informations disponibles sur un sujet donné ainsi que de la manière dont il envisage circonscrire et connaître le phénomène qui fait l'objet de son étude. D'après Selltiz, Wrightsman et Cook, il est possible de classer les objectifs de recherche en plusieurs grands groupes:

> "1- celui de se familiariser avec un phénomène ou de développer de nouvelles intuitions à son sujet, souvent dans le but de formuler un problème de recherche plus précis ou d'en arriver à des hypothèses;
>
> 2- celui de se donner une image exacte des caractéristiques d'un individu, d'une situation ou d'un groupe particulier (avec ou sans hypothèse initiale précise quant à la nature de ces caractéristiques);
>
> 3- celui de déterminer la fréquence à laquelle un phénomène se produit ou à laquelle il est associé avec autre chose (en partant d'habitude, mais pas toujours d'une hypothèse initiale spécifique);
>
> 4- celui de vérifier l'hypothèse de l'existence d'une relation causale entre des variables" (1977, 90).

Malgré la difficulté d'établir une distinction toujours très nette entre ces divers types de recherche, ces auteurs soutiennent que l'accent principal est habituellement placé sur une seule d'entre elles, même si celle-ci permet d'atteindre d'autres objectifs.

> "Plusieurs études d'exploration ont pour but de poser un problème en vue de l'analyser de façon plus précise ou de formuler des hypothèses. L'étude d'exploration peut toutefois avoir d'autres fonctions: rendre les chercheurs plus familiers avec le phénomène qu'ils se proposent d'étudier au cours d'une étude subséquente, mieux structurée, ou avec le milieu dans lequel ils ont l'intention de faire cette étude; clarifier les concepts; poser les priorités pour les recherches à venir; recueillir des renseignements sur les possibilités pratiques de faire la recherche dans des milieux naturels; servir d'inventaire des problèmes considérés urgents par ceux qui travaillent dans un domaine particulier de relations sociales (...)
>
> De plus, il convient de considérer l'étude d'exploration comme la phase initiale d'un processus de recherche continu. Dans la pratique, c'est la mise en branle qui constitue la partie la plus difficile d'une enquête. Les méthodes les plus soignées, au cours des dernières étapes d'une investigation, n'auraient que très peu de valeur, si elles faisaient suite à un départ inadéquat ou inapproprié" (Selltiz, Wrightsman et Cook; 1977, 91-92).

La présente recherche n'est pas centrée sur la vérification d'hypothèses. Elle tente plutôt de faire le point sur le processus de professionnalisation d'une occupation tout en cherchant à déterminer les principales caractéristiques d'un groupe de travailleurs.

1.2.1 La revue de la littérature

La présence des professions comme institutions sociales ou mode d'organisation du travail est perçue de multiples façons par les chercheurs. Si l'on se base sur la classification de Saks (1983, 1-21), ce sont les recherches à tendance néo-wébérienne et marxiste qui ont prévalu au cours du dernier quart de siècle, et qui ont progressivement

remplacé celles qui étaient axées sur l'approche taxonomique que la majorité des auteurs privilégiaient durant la première moitié du XXe siècle et surtout à la suite de la seconde guerre mondiale (Hagan; 1975, 5). Après avoir brièvement fait état des principaux aspects de chacune de ces tendances ainsi que des commentaires et des critiques qui leur sont adressées, nous préciserons l'influence du contexte social global sur le devenir des professions ainsi que le cheminement qu'a connu la situation professionnelle au Québec. La manière dont sera analysée la professionnalisation de l'éducation physique et celle des éducateurs physiques, ainsi que la méthodologie utilisée, viendront compléter cette première partie.

1.2.1.1 L'analyse taxonomique

Klegon (1978, 259-283) utilise ce terme pour identifier les différents courants de pensée qui s'intéressent soit à la notion de profession, ou au processus par lequel certaines occupations ont obtenu ce titre. Tout en abordant la professionnalisation de manière partiellement différente de ses prédécesseurs, Klegon ne fait toutefois guère mention de l'école de pensée centrée sur la notion de professionnalisme qui a pourtant connu une certaine popularité à la même époque et que l'on peut considérer comme faisant aussi partie de l'approche taxonomique.

a - La notion de profession

La signification que l'on donne au terme "profession" est relativement vaste (Cogan; 1955, 105 - Becker; 1962, 27 - Stamm; 1968, 42 - Dussault; 1973, 3). Selon Hughes (1963, 656), l'ambiguïté de ce concept remonte au 17e siècle et la définition qu'on retrouve dans le Oxford Shorter Dictionary (1975) prête déjà à différentes interprétations. Pour Bennett et Hokenstad (1973, 24), ainsi que Becker (1962, 27) et Brubaker (1977, 26), la première tentative d'établir une liste de critères, caractéristiques, traits ou attributs susceptibles de distinguer les professions des autres occupations est proposée par Flexner en 1915 (590). Après avoir procédé à un relevé minutieux et exhaustif de la

littérature, Cogan arrive en 1953 à la conclusion qu'aucune définition du mot profession ne possède une signification absolue (Becker; 1962, 29). Pour remédier à cette situation, il propose que l'on établisse une nette distinction entre trois types de définitions (historical and lexicological; persuasive; operational) afin que l'on soit en mesure de tenir compte des multiples difficultés qui se présentent lorsqu'il s'agit d'établir une différence parmi les occupations qui revendiquent le statut de profession (Brubaker; 1977, 20). Après Lieberman qui suggère de tenir compte de huit facteurs pour déterminer ce qu'est une profession (1956, 26), Greenwood propose en 1957 que l'on mette davantage en évidence l'aspect quantitatif que qualitatif des éléments utilisés, tout en cherchant à faire ressortir les multiples formes de pratiques que privilégient les professions (Goerl; 1978, 95-96).

Cette tentative d'identifier un certain nombre de caractéristiques pour différencier les occupations qui possèdent le statut de profession de celles qui ne l'ont pas, en considérant le fait qu'il importe d'acquérir les principaux attributs du modèle idéalisé et dominant soit la médecine, n'est guère utilisée après les années cinquante. Outre l'ambiguïté de certaines définitions ainsi que la variation de leur contenu dans le temps, d'autres motifs servent à expliciter l'abandon progressif de cette façon de procéder. Ce sont: l'incapacité d'obtenir un consensus sur le nombre d'éléments devant être considérés (Roth; 1974, 6-23), même si ceux que l'on avait tendance à retenir étaient plutôt hétérogènes qu'en opposition (Hagan; 1975, 70); l'utilisation d'attributs davantage axés sur le produit final que sur le processus (Roth; 1974 - in Klegon; 1975, 5); l'utilisation d'une terminologie non univoque; la difficulté de définir un concept idéalisé qui ne correspond pas exactement à ce qui existe dans la réalité; l'utilisation de la représentation collective et du sens commun pour tenter de circonscrire cette réalité sociale (Goode; 1960, 902 - Harries-Jenkins; 1970, 107 - Hagan; 1975, 8); la représentation de ce concept selon deux approches différentes: neutre et descriptive versus normative et

symbolique (Becker; 1962, 31-34); la non considération du contexte dans lequel les professions anciennes et nouvelles se développent (Harries-Jenkins; 1970, 53 - Leggatt; 1970, 159 - Huntington; 1956, 87); et le fait que la possession de tous les attributs identifiés ne procure pas nécessairement à une occupation un statut social semblable ou équivalent à celui détenu par les professions historiquement idéalisées (médecine, droit). Enfin, la notion de "professions n'existe pas en tant qu'objet sociologique" (Dussault; 1974, 27) et sa signification ne fut jamais circonscrite de façon très précise dans ce domaine de la connaissance (Cogan; 1953, 33, 47). Ce concept n'a donc que "peu ou aucune valeur scientifique" (Turner et Hodge; 1970, 24 - Halmos; 1973, 11 - Brubaker; 1977, 21), et certains auteurs estiment que de chercher à savoir ce qu'est une profession constitue une tâche "stérile" (Johnson; 1972, 10 - Klegon; 1975, 12). D'autres, tels Vollmer et Mills (1966; vii-viii), évitent d'utiliser ce terme sauf pour désigner un type idéal d'organisation occupationnelle.

Les mouvements de pensée qui acquièrent davantage d'importance durant les années cinquante et surtout au cours de la décennie suivante estiment qu'il existe des travailleurs et des occupations plus professionnalisées que d'autres. Alors que certains se préoccupent davantage des valeurs, des attitudes, et des comportements susceptibles d'être privilégiés par les professionnels ("individual professionalism"), d'autres s'intéressent plutôt au cheminement suivi par les occupations qui sont devenues des professions ("occupational professionalization").

b - Le professionnalisme

Le courant de recherche axé sur le professionnalisme implique l'étude des valeurs, des attitudes et des comportements que les professionnels sont sensés privilégier dans l'exercice de leurs fonctions. Cette intériorisation de manières d'être, de penser et d'agir s'acquiert de façon formelle et informelle au cours des années où s'effectue la préparation académique et professionnelle d'une collectivité spécifique de travailleurs, ainsi que par la manière dont ces derniers ont à remplir

leurs fonctions et leurs tâches dans un domaine particulier de la division sociale et technique du travail. La théorie fonctionnaliste est celle qu'utilise le plus souvent ceux qui tentent de préciser le rôle joué par les professions dans la société perçue comme système, ainsi que par ceux qui cherchent à circonscrire le type d'interrelations qui existent entre les professionnels et leurs clients.

Dans un article publié sur les professions en 1937, Parsons propose d'utiliser un modèle d'analyse qui tient compte du fait que les professions se caractérisent par leur rationalité, leur universalisme et leur spécificité fonctionnelle. Bien que certains de ses écrits sur les professions portent sur la psychiatrie, le droit, la religion ou l'enseignement, sa pensée sur ce sujet se développe principalement dans le cadre de l'analyse de la pratique médicale et de l'étude des relations médecin-patient. L'intérêt que Parsons porte envers le rôle que les professions peuvent jouer sur le plan du développement rationnel des sociétés modernes ou sur celui de l'application des connaissances de base à des situations pratiques se manifeste de façon plus marquée durant les années cinquante et soixante (1968, 547 - Goerl; 1978, 168). Outre l'importance d'avoir recours à l'analyse structuro-fonctionnelle, il lui apparaît nécessaire de tenir compte du fait que certaines caractéristiques particulières peuvent servir à différencier les professions ainsi que les professionnels des autres occupations et de leurs membres (1968, 536).

Selon Gross (1958, 77) il n'est pas possible d'établir une distinction très nette entre le professionnel et le non-professionnel, et il importe que l'on ait recours à une liste de facteurs qui font ressortir les principaux axes du professionnalisme (1958, 81). L'atteinte d'un tel objectif nécessite que l'on établisse une différence entre les pratiques professionnelles des principes auxquels les professions aspirent. Comme aucune occupation n'est en mesure de satisfaire aux exigences maximales de l'ensemble des critères suggérés il estime que l'on devrait établir un continuum professionnel afin de pouvoir retrouver à une extrémité les occupations qui satisfont à tous les critères et à l'autre

celles qui ne satisfont à aucun. Une telle façon de procéder permettrait de tenir compte du fait que toute occupation qui s'approche du statut professionnel connaît d'importants changements sur le plan structurel et que ces derniers affectent non seulement l'occupation comme telle mais aussi les relations qu'elle entretient avec la société où elle se situe (Gross; 1958, 77).

Partageant sensiblement les mêmes idées, Goode affirme que les professions peuvent être perçues comme des communautés à l'intérieur d'une communauté où des critères d'unité tels l'identité commune, la définition des rôles, l'engagement et les valeurs ont une importance suprême (1957; 194-200). L'acquisition d'une formation spécialisée et prolongée dans un secteur du savoir abstrait ainsi que l'intérêt et le service que les professionnels manifestent à l'endroit de la collectivité lui semblent être les deux principales caractéristiques des professions. Tout en reconnaissant qu'elles se développent d'habitude dans la même direction, Goode estime toutefois que certaines occupations peuvent occuper au même moment un rang supérieur sur l'un de ces aspects et une position inférieure sur l'autre (1960, 903). L'année suivante, Bucher et Strauss (1961, 326) proposent d'analyser les professions en accordant une attention particulière aux transformations qui se produisent sur la spécificité ainsi que sur la diversité de certains facteurs axés davantage sur le caractère intrinsèque qu'extrinsèque de cette réalité sociale. Le professionnalisme est alors davantage perçu comme la combinaison d'intérêts hétérogènes et comflictuels plutôt que comme une communauté d'individus syant une même identité et privilégiant les mêmes valeurs tout en jouant leurs rôles de façon relativement homogène.

Plutôt que de privilégier l'observation des pratiques professionnelles, Blau et Scott (1962, 62) proposent de tenir compte de six principes pour circonscrire le professionnalisme. Selon Strauss (1963, 9) quatre valeurs principales peuvent servir à caractériser la spécificité de cette réalité sociale. Barber estime pour sa part qu'une échelle destinée à l'évaluation du degré de professionnalisme devrait se limiter à quatre aspects si l'on considère que la définition sociologique du

concept profession doit se limiter à ce qui constitue "la différence spécifique du comportement professionnel" (1963, 117). A la fin de cette décennie, Hall (1969, 81-82) présente un outil de mesure dont l'objectif principal vise à faire ressortir jusqu'où certaines attitudes professionnelles ont été intériorisées par les membres de différentes occupations. Perçu comme l'un des principaux représentants du professionnalisme Moore propose aussi une liste d'éléments qui, malgré leur valeur inégale, peuvent contribuer à situer sur un continuum allant du non-professionnalisme au professionnalisme toute occupation qui dispense un service (1970, 16-17). Pour Harries-Jenkins (1970, 58-59), l'étude du professionnalisme devrait s'effectuer en regroupant les caractéristiques des professions en six grandes catégories subdivisables en sous-ensembles. Pavalko propose l'année suivante (1971, 26) que l'on tienne compte de huit dimensions, tout en se déclarant conscient que les collectivités occupationnelles possèdent ces caractéristiques à des degrés divers et que tous ces éléments ne sont pas totalement présents ou absents chez les personnes qui ne posent pas d'acte professionnel. Elliott (1972, 96-97) estime que l'on doive accorder une attention spéciale au comportement des individus en dehors de leurs lieux de travail puisque ce facteur joue un rôle important lorsque l'on compare les différentes professions entre elles (Brubaker; 1977, 36).

En résumé, les tenants du professionnalisme considèrent que les professions et leurs membres jouent un rôle à la fois fonctionnel et important dans la société, et que le comportement de ce type de travailleurs est grandement influencé par la préparation qu'ils ont reçue au moment de leur formation académique et professionnelle dans une institution de haut savoir (Bucher et Strauss; 1961, 325 - Barber; 1963, 671). Le fait de fonder leur expertise sur des connaissances abstraites et techniques, et ayant un caractère scientifique et universaliste, lorsque la société ou leurs clients font appel à leurs services contribue aussi à différencier les professionnels des autres catégories de travailleurs. Quant à l'importance des fonctions à remplir, Dussault

s'interroge à savoir "si elles le sont nécessairement, ou bien parce que les occupations qui les exécutent nous ont convaincus qu'elles l'étaient?" (1974, 12).

Parmi les principales remarques adressées à l'endroit du professionnalisme on y trouve le fait que chaque profession a une identité spécifique et qu'il est difficile de généraliser la manière dont elles se comportent ainsi que leurs membres, indépendamment du fait que les processus de formation, de socialisation et de sélection tendent à favoriser des approches relativement semblables (Barber; 1963, 122 - Perrucci; 1973, 122 - Rueschemeyer; 1978, 17). Les discours que les professionnels tiennent sur leur compétence, leur altruisme, leur idéal de service, ainsi que sur le fait que la présence d'un code de déontologie favorise l'auto-critique et l'auto-contrôle des membres servent à légitimer leur désir de posséder de vastes pouvoirs et une plus grande autonomie dans l'exercice de leurs fonctions (Klegon; 1975, 16). Cela leur permet aussi de restreindre au minimum l'évaluation de leur comportement par l'Etat, un organisme para-gouvernemental, ou leurs clients qu'ils considèrent généralement incapables d'exécuter de telles tâches ou d'en apprécier la qualité (McKinlay; 1973, 69 - Brubaker; 1977, 40-41).

Les divers facteurs retenus pour différencier les professions des occupations, ainsi que les personnes susceptibles de se comporter de manière plus professionnelle que d'autres, font ressortir l'utilisation d'aspects idéalisés que nulle profession ni aucun travailleur professionnel sont susceptibls de posséder à un niveau maximal. Stamm considère qu'une autre difficulté provenant de cette approche réside dans le fait que la majorité des chercheurs qui s'y réfèrent préconisent une définition à caractère prescriptif ou persuasif (1968, 45-47). Enfin, la présence d'opinions différentes sur ce que constitue ou non un comportement professionnel rend difficile le développement d'une méthode qui permettrait de mesurer ce qu'est le professionnalisme.

Au début des années soixante-dix Ritzer (1972) émet l'idée que la théorie sociologique des occupations devrait procéder à un

rapprochement entre la tendance centrée sur le professionnalisme (functional perspective or functionalist model) et celle portant sur la professionnalisation (process perspective or processualist model), puisque le niveau de développement atteint à cette époque par chacune d'entre elles permet de concevoir qu'il existe possiblement une compatibilité entre ces deux écoles de pensée (Hagan; 1975, 27).
Les recherches qu'effectue Hagan dans le cadre de sa thèse de doctorat et conduites auprès de neuf occupations l'incitent cependant à conclure qu'il n'existe pas d'interrelation entre le degré de professionnalisation atteint par une profession et les attitudes ou les comportements qu'adoptent leurs membres dans l'exercice de leurs fonctions (1975, iii-iv).

c - La professionnalisation

L'approche qui analyse le processus de professionnalisation propose de dégager des étapes que semblent obligées de franchir les occupations qui aspirent détenir le titre de profession. Bien que le nombre et parfois même la séquence varient entre les auteurs, aucun désaccord profond n'existe au sujet de leur contenu (Vollmer et Mills; 1966 - Hickson et Thomas; 1968 - Akens et Quinney; 1968 - Walch; 1973 - Brubaker; 1977). Les différentes phases du processus de professionnalisation sont généralement perçues comme le cheminement "naturel" que doit suivre une occupation qui aspire se développer et se rapprocher du modèle d'organisation du travail de type professionnel. Elles servent aussi de point de repère pour préciser sur un continuum le degré de croissance que chacune d'entre elles a atteint (Hagan; 1975, 26-27, 82-83). L'examen du processus de professionnalisation permet donc de répondre à deux types d'interrogations: quel parcours doit généralement suivre une occupation qui aspire au titre de profession? quel niveau de développement a atteint une occupation qui se professionnalise et quelles sont les étapes qu'il lui reste à franchir?

L'un des premiers chercheurs à privilégier l'approche séquentielle est T. Caplow qui propose au milieu des années cinquante d'examiner le

développement qu'a atteint une occupation en distinguant cinq étapes qu'elle se doit normalement de franchir pour obtenir le statut de profession (1954, 20). L'analyse du cheminement parcouru par dix-huit professions officiellement reconnues avant le milieu du XXe siècle et l'identification de certains changements structuraux qui se sont produits au cours de leur période de professionnalisation incitent Wilensky à affirmer que les professions se développement de manière relativement semblable en franchissant cinq phases (1964; 145-146). Avant qu'Hagan vienne confirmer au milieu de la décennie suivante que les étapes identifiées par Wilensky s'appliquent aussi aux professions contemporaines (1975, 86-89, 230-231), Wiggs avance que le développement d'une occupation peut se comparer à celui d'un organisme qui croît de façon naturelle (1971; 15, 44-47). Il propose que l'on utilise un modèle d'analyse qui tient compte de l'interrelation qui est censée exister entre les multiples étapes de croissance d'un organisme, les différentes phases de développement et de professionnalisation d'une occupation, ainsi que les besoins auxquels chaque occupation est confrontée de même que ses membres à des périodes spécifiques de leur existence (tableau A-5, en annexe).

Une occupation qui n'a pas franchi toutes les étapes du processus de professionnalisation est définie comme une "semi-profession" par Carr-Saunders et Etzioni (1969, vi-vii). D'autres termes sont aussi utilisés pour faire état d'une telle situation: "heterogeneous profession" (Scott; 1965, 148); "incomplete professionalization" (Denzin et Mettlin; 1962, 375); "professional marginality" (Pavalko; 1972, 39); "centrifugal specialization" (Moore; 1970, 62); "professions émergentes ou marginales" (Barber; 1963, 22-24); ainsi que les mots "pseudo-profession" et "para-profession" employés de façon occasionnelle.

Les principales réserves que l'on adresse à l'endroit de la théorie de la professionnalisation portent sur le fait que les auteurs utilisent fréquemment la médecine comme modèle idéal pour fins de comparaison, et qu'il est impossible d'en arriver à une entente universelle au sujet du contenu, du nombre, et de l'importance qu'il faut accorder à chacune

des étapes perçues comme nécessaires. Il importe aussi de tenir compte que le statut auquel aspire une occupation ne lui est pas alloué de façon automatique après avoir franchi toutes les étapes, et qu'un tel modèle d'analyse semble s'appliquer difficilement et avec autant de valeurs aux occupations qui se sont développées, ou qui sont apparues au cours des dernières décennies. Les changements rapides et nombreux qui se sont produits sur le plan social ainsi que le fait que de plus en plus de personnes travaillent dans des entreprises qui ont un mode d'organisation du travail de type bureaucratique, complexifient aussi la possibilité d'utilisation d'un tel processus.

Bien que Weber considère que la professionnalisation et la bureaucratisation peuvent être perçues comme des processus relativement complémentaires et dont la présence simultanée est susceptible de contribuer à la rationalisation de la société occidentale (Hagan; 1975, 12 - Ritzer; 1975, 632), d'autres auteurs tels Scott (1966) et Freidson (1973) estiment que le professionnel qui oeuvre au sein d'une institution bureaucratique est fréquemment confronté au dilemme qu'engendre la coexistence de ces deux modes d'organisation du travail dont la structure et le fonctionnement apparaissent différents et qui peuvent même être perçus comme une antithèse. A titre d'exemple, le contrôle et la marge d'autonomie dont disposent les professionnels dans l'exercice de leurs fonctions semblent être inversement proportionnels au degré de bureaucratisation de l'entreprise où ils travaillent (Hall; 1969, 103). Cette double coexistence exerce aussi une certaine influence chez les individus qui tentent de justifier leur comportement en évoquant "soit l'autorité que leur confère l'expertise, soit celle que leur procure le poste occupé" (Stamm; 1968, 85 - Klegon; 1975, 27 - Goerl; 1978, 27, 29), de même qu'en ce qui concerne la nature des tâches à effectuer, l'attitude et le comportement à adopter au moment de remplir leurs fonctions (Wright; 1970, 111, 122), ainsi que les catégories de clients avec lesquels ils ont à transiger (Stamm; 1968, 76, 77, 84).

Bien que certaines critiques formulées à l'égard de cette tendance n'aient pas fait l'objet d'une analyse rigoureuse, il demeure que l'on ne peut avoir une perception ou compréhension adéquate de la nature et du rôle des professions dans une société si l'on ne tient pas compte à la fois du contexte socio-historique, des conditions structurelles du marché du travail, de l'importance que revêt les conflits des classes et des pouvoirs, ainsi que du contenu du discours idéologique que privilégient cette catégorie d'occupations et les individus qui en font partie. L'incapacité de développer un cadre théorique permettant d'analyser de manière concrète les comportements que les professions et les professionnels adoptent dans la société contemporaine constitue aussi une lacune majeure pour ceux qui préconisent une telle façon de procéder.

1.2.1.2 L'analyse néo-wébérienne

La tandance qui prédomine à l'heure actuelle dans le domaine de la sociologie des professions est l'approche néo-wébérienne. S'inspirant de Max Weber, les auteurs qui font partie de cette école de pensée proposent d'examiner les professions et les professionnels en portant une attention directe ou indirecte, et de manière implicite ou explicite, au fait qu'ils contribuent à régulariser les conditions du marché en leur faveur, et qu'ils limitent à un groupe restreint de personnes l'accès à certaines possibilités lorsqu'ils sont aux prises avec des compétiteurs actuels ou éventuels. Perçues comme des regroupements d'individus légalement privilégiés et organisés pour exercer un certain monopole à un niveau relativement élevé, les professions font l'objet de critiques à connotation politique, économique, ou culturelle et idéologique. Certains auteurs vont même jusqu'à préconiser une déprofessionnalisation puisque la présence de ce type d'occupations et de travailleurs exerce à leurs yeux une influence négative sur la structure et le fonctionnement du marché du travail ainsi que sur celui de la société.

La reconnaissance et l'attribution d'un statut professionnel sont des événements de nature politique puisque les lois et les règles qui

régissent l'existence et le fonctionnement des professions sont sanctionnées par une autorité gouvernementale qui a la possibilité d'assigner à une catégorie spécifique de travailleurs un pouvoir exclusif sur un champ d'activités (Goerl; 1978, 103). Même si toutes les occupations n'ont pas la même possibilité de se professionnaliser (Klegon; 1978, 274), le processus par lequel les professions s'implantent et cherchent à maintenir leur pouvoir monopolistique au sein d'une communauté est constitué de luttes et de stratégies internes et externes auxquels les professionnels ont recours soit en vue de se maintenir ou d'améliorer les positions qu'ils occupent dans un champ ou un secteur spécifique de la division sociale et technique du travail (Klegon; 1978, 268-274), soit pour revendiquer ou augmenter l'offre de services qu'ils estiment très importante et qu'ils considèrent être les seuls à pouvoir dispenser de manière adéquate. Tout en contribuant à régulariser et à limiter l'accès à la pratique d'une profession par le contrôle des exigences d'entrée et des niveaux de compétence, les stratégies internes aident à augmenter le pouvoir et le prestige des professionnels. Elles servent aussi à raffermir la crédibilité des personnes qui en font partie en préconisant que les membres acquièrent une formation académique et professionnelle axée en grande partie sur les connaissances et les habiletés nécessaires à l'expertise exclusive, que l'on mette sur pied différentes formes de regroupement professionnel, que l'on se réfère à un code de déontologie, et que l'on accepte certaines règles qui favorisent l'auto-contrôle de la qualité des actes professionnels et l'évaluation par les pairs, etc. Parmi les stratégies externes qui exercent une influence sur le devenir d'une profession on retrouve surtout la nature des relations qu'elle entretient avec les autres professions de même qu'avec le public et l'Etat, les sources de pouvoir dont elle dispose et la manière dont elle y a recours, l'importance et la pertinence sociale du problème auquel une catégorie de travailleurs prétend être en mesure de répondre, le contexte socio-historique, etc.

Les différentes stratégies internes et externes que les professions élaborent dans le cadre de leurs luttes politiques favorisent donc l'obtention de différentes formes d'autorité (sapienne, morale, charismatique)

que les membres disposent dans l'exercice de leurs fonctions (Seigler et Osmond; 1973, 42). Elles servent de plus à revendiquer pour ces derniers l'obtention d'une liberté d'action accrue afin qu'ils soient en mesure d'agir de manière autonome sur le plan du choix des actes à poser, de l'évaluation de leur efficacité, et de la fixation de normes particulières en ce qui concerne le taux des honoraires, le nombre de clients à l'heure, etc.

Le comportement stratégique des professionnels vise aussi à défendre des intérêts de classe (Ben-David; 1964, 251, 298). La faible réglementation et auto-critique de leur agir sur le plan social ont pour effet de restreindre le degré d'interrelation qui existe entre cette catégorie de travailleurs et leur clientèle, et de limiter le type de relations que les professions entretiennent avec la société en général. Le pouvoir qu'une profession a d'assumer une position dominante sur un domaine de la division sociale et technique du travail, de même que celui de ses membres de déterminer et de contrôler la substance de leur propre travail, provient en partie de l'habileté avec laquelle ces derniers sont capables de faire état de leur compétence et de revendiquer l'exclusivité de leurs connaissances dans un champ ou un secteur spécifique du marché du travail. Ce n'est donc pas nécessairement la connaissance qui fournit un pouvoir à une profession mais plutôt ce que ses membres prétendent être en mesure de faire avec "l'exclusivité" de cette connaissance (Freidson; 1970, 25, 28-29). Les moyens qu'utilise une occupation pour obtenir le statut de profession et par le fait même une plus grande signification sur le plan social ont une très grande importance d'après Jackson (1970, 5-6, 12-13). Il importe aussi de savoir quelles relations de pouvoirs les professions entretiennent dans une société, quelles sont leurs sources d'autorité, et de quelles manières elles les utilisent (Johnson; 1972, 18).

L'autorité et les privilèges que détiennent les professions dépendent non seulement des alliances et des coalitions que les professionnels établissent avec les individus qui possèdent le pouvoir politique, mais aussi des relations qu'ils entretiennent avec ceux qui cherchent à mettre en place et à contrôler une partie du marché du travail sur le

plan économique compte tenu du fait que la satisfaction des besoins individuels et collectifs permet aux professionnels de s'emparer et de contrôler certains marchés, de créer de nouveaux secteurs de pratique et de s'assurer un revenu par la vente de leurs services. Larson (1977, 14-18) estime que c'est surtout la structure sociale qui détermine les besoins sociaux auxquels il est nécessaire de répondre en créant de nouveaux services, et que cela a pour effet d'exercer une influence sur la structure du marché professionnel ainsi que sur les limites potentielles du bassin d'alimentation spécifique à chaque profession. Le fait que ce sont les professionnels qui ont le pouvoir de préciser le type et la durée des services qui doivent être dispensés a pour conséquence d'exercer une certaine influence sur le niveau de l'offre et de la demande ainsi que sur celui des coûts. La production et la vente de services professionnels représentent donc une certaine forme d'exploitation selon Larson puisque pour que le marché professionnel soit en mesure de fonctionner il importe que les professions exercent une influence profonde sur la structure sociale et idéologique (1977, 221-222, 243).

Sur le plan culturel et idéologique, le pouvoir quasi monopolisateur que détiennent les professions s'appuie en grande partie sur le fait que leur pratique exige une formation spécialisée et technique dans une discipline particulière, et que cela permet à un groupe de travailleurs de développer une compétence spécifique après avoir acquis un ensemble de connaissances originales et exclusives, théoriques et pratiques, que l'on peut appliquer à la solution de problèmes concrets et selon un modèle d'autorité de type collégial. La spécificité fonctionnelle d'une profession habilite ainsi les individus qui en font partie à intervenir dans un domaine particulier pour lequel on leur a reconnu un pouvoir d'intervention déterminé (professional zoned decision making powers). Les professions et les professionnels sont alors perçus comme des symboles d'un statut occupationnel grandement valorisé (Baker; 1962, 34 - 1970, 93 - Halmos; 1973, 27 - Brubaker; 1977, 24). La signification que l'on accorde à ces symboles dans le langage courant fait que ce type d'occupations et de travailleurs sont perçus comme

des éléments nécessaires et indispensables pour le fonctionnement d'une société. Les auteurs qui ne sont pas de cet avis préconisent soit la déprofessionnalisation, soit une meilleure réglementation des excès ou des privilèges détenus par les professions qui contrôlent nos vies en partie. Leur argumentation s'appuie à ce moment-là soit sur des motifs à caractère politique (Johnson; 1972, 43 - 1979, 94, 102 - Proulx; 1979, 119 - Freidman; 1962, 145 - Stamm; 1968, 48 - Hagan; 1975, 29 - McKinlay; 1973, 78 - Freidson; 1970, 155 - Divay; 1979, 40-41); économique (Stamm; 1968, 71-73 - Westley; 1979, 141 - Proulx; 1979, 119-120 - Wright; 1979, 36); ou culturel et idéologique (Jackson; 1970, 4 - Larson; 1977, 136, 201 - Klegon; 1977, 11; 1962, 170 - Haug et Saussman; 1969, 158 - Proulx; 1979, 119 - Johnson; 1979, 90 - McKinlay; 1973, 70-71).

Dans une étude portant sur la "montée du professionnalisme", Larson avance que la profession résulte de la combinaison des aspects cognitif (connaissance et apprentissage technique spécialisés, etc.), normatif (idéologie, code de déontologie, monopole d'expertise et de statut, etc.), et évaluatif (prestige, stratification sociale, mobilité verticale, etc.), et que la coexistence de ces multiples facteurs crée certaines tensions et contradictions. Le procès qu'un nombre relativement élevé d'individus ont engagé à l'endroit du système professionnel soit pour le condamner, soit pour lui faire subir des transformations majeures afin qu'il puisse être en mesure d'assurer la qualité et l'accessibilité des services professionnels, apparaît illogique aux yeux de plusieurs auteurs qui estiment que la présence des professions n'est pas la principale cause des problèmes rencontrés dans le domaine de la division sociale et technique du travail . Certains affirment même que "la déprofessionnalisation est un mythe à caractère révolutionnaire" (Divay; 1979, 44), et qu'une application stricte et rigoureuse d'une telle approche aurait des répercussions sociales immenses et fort possiblement néfastes (Goerl; 1978, 169-170 - Proulx; 1979, 121-122 - Johnson; 1979, 92).

Saks estime que la tendance néo-wébérienne offre de nombreux avantage puisque l'on attribue une certaine importance soit à la nature,

au rôle, ou à l'idéologie que préconise une profession, soit à l'analyse critique et systématique de ce que les professions prétendent être, soit à l'interrelation existante entre les institutions sociales concernées par le fait qu'une occupation aspire obtenir le statut de profession (1983; 5-11). La valeur de cette approche réside aussi dans le fait que l'on accorde une certaine attention aux conditions socio-historiques qui prévalent à différentes époques.

1.2.1.3 L'analyse marxiste

L'approche marxiste regroupe les auteurs qui considèrent que les professions favorisent la perpétuation d'une classe sociale qui possède un statut élevé, et que les professionnels devraient être perçus soit comme des agents de contrôle ou des serviteurs bien entraînés du système, soit comme des suspects politiques puisqu'une partie des tâches qu'ils accomplissent favorisent l'inculquation ou la reproduction des visées idéologiques, ainsi que les relations de classe de la culture capitaliste.

L'une des principales critiques formulées à l'endroit de cette école de pensée réside dans le fait que l'acquisition d'un statut professionnel est un processus très complexe et que ces auteurs ne tiennent pas suffisamment compte des relations qui existent entre les professions et la structure sociale élargie. L'attitude négative qui consiste à assimiler les professionnels à une vaste entreprise de distribution du pouvoir dans la société, de même que l'utilisation d'un cadre d'analyse rigide, ont pour effet de rendre difficile l'observation de cette réalité sociale au moyen d'une approche empirique rigoureuse.

1.2.1.4 L'influence du contexte social

L'examen de la présence des professions et des individus qui en font partie nécessite que l'on tienne compte à la fois du contexte social global et de celui qui est particulier à une communauté culturelle spécifique.

L'influence qu'exerce sur le devenir d'une profession le contexte social global (période pré-industrielle, industrielle, post-industrielle;

aspects politique, économique, culturel, historique, géographique, etc.) est très important puisque la pertinence de sa raison d'être ainsi que celle des différentes pratiques sociales de ses membres proviennent des transformations sociales qui se manifestent au fil des décennies (Klegon; 1975, 30, 183-184 - Wright; 1970, 5). A titre d'exemple, ce n'est qu'avec la venue d'une société de plus en plus industrialisée, ou à la suite de nombreux changements technologiques et scientifiques qui se sont manifestés à différentes périodes de l'histoire récente de l'humanité, que se développe de façon accélérée le secteur tertiaire dans lequel on retrouve plusieurs professions inexistantes au siècle dernier.

Marshall affirme dès 1939 que le marché du travail se transforme lorsque l'on est en présence d'un environnement qui se professionnalise et s'institutionnalise de plus en plus, ou lorsque s'accentuent les rivalités entre les professions émergentes et celles qui existent déjà (Stamm; 1968, 28). Bien que la bureaucratisation et la professionnalisation soient deux modes différents d'organisation du travail et qu'il est difficile d'évaluer les effets que chaque processus a pu exercer sur l'autre à différentes périodes de l'histoire il demeure que la véritable course au statut professionnel ne se manifeste qu'à la suite de la seconde guerre mondiale. Avec les années soixante-dix, les professions et les professionnels font l'objet d'interrogations de plus en plus intenses et soutenues, et sont confrontés à une crise d'appellation ou d'existence dont on ignore l'ampleur (Divay; 1979, 41). Certains critiques vont même jusqu'à proposer à ce moment-là la déprofessionnalisation systématique comme seul moyen susceptible de corriger la situation qu'ils dénoncent (Haug; 1973, 199 - Halmos; 1973, 6-7 - Bennett et Hokensted; 1973, 3). D'autres préconisent une débureaucratisation de la société en évoquant l'idée que ce type d'institution est inefficace et qu'elle exerce une influence négative sur la liberté des individus et de la collectivité (voir Goerl; 1978, 21).

En ce qui concerne l'influence du contexte socio-culturel spécifique, il semble que l'origine des professions remonte au XIe siècle pour certains corps de métier que l'on retrouve en Europe (Carr-Saunders

et Wilson; 1964, 284 - Stamm; 1968, 14-15). A cette époque, ce sont les autorités municipales qui réglementent en bonne partie "le marché du travail" des artisans en procédant à la reconnaissance de leur occupation et en attribuant à leurs associations certains pouvoirs pour les représenter et protéger l'exercice de leur métier (Pirenne; 1962, 163). Certaines "confréries à caractère intellectuel" se développent dans des institutions d'enseignement de haut niveau, ou au sein de certaines universités dominées très tôt par l'Eglise et dans lequel les théologiens exercent une influence auprès des personnes qui s'intéressent à la pratique de ce genre d'occupation. La diminution des pouvoirs de l'Eglise à compter du XVe siècle a pour conséquence de restreindre de façon progressive le rôle que joue le clergé en regard de la formation des professionnels. Parallèlement à l'importance des artisans qui s'écroule avec la venue de la société industrielle, les positions qu'occupent les professionnels et les experts s'accroissent avec le développement du capitalisme vers sa phase monopolistique. Il en est de même de la valeur et du rôle des universités qui sont alors perçues comme les principaux "centres de production" de cette catégorie de travailleurs (Larson; 1977, 136, 144).

Tout comme la vitesse à laquelle les occupations franchissant les multiples étapes du processus de professionnalisation varie à différentes époques et dans diverses sociétés (Larson; 1977, 149 - Ben-David; 1964, 276-277), il en va de même de la signification que l'on accorde au terme "profession" ainsi que de l'importance des rôles que sont appelés à jouer les différentes catégories de professions et les individus qui en font partie (Hagan; 1975, 7, 9, 29 - Bohring; 1970, 8).

1.2.1.5 Le cheminement de la situation professionnelle au Québec

Avant que la réforme de 1973 ne vienne modifier en profondeur les règles du jeu sur le plan des nouvelles corporations professionnelles, le développement du professionnalisme au Québec s'est effectué d'après Dussault (1978, 443) en cinq étapes: 1^{e} - les débuts du corporatisme (1840-1865); 2^{e} - l'expansion du professionnalisme libéral (1865-1910); 3^{e} - la stabilité de l'organisation professionnelle (1910-1940); 4^{e} -

le développement des professions connexes aux professions libérales (1940-1955); 5e - la course au statut professionnel (1955-1970).

Parallèlement à l'évolution socio-historique qui démontre que le professionnalisme s'est développé au Québec durant près d'un siècle et quart en bonne partie selon les rapports de force qui se sont établis entre les professions et l'Etat ainsi qu'entre les professions elles-mêmes, l'examen de l'évolution juridique démontre que la législation maintenait en place un système relativement incohérent et auquel l'ensemble des mesures législatives entrées en vigueur en 1974 ont tenté de mettre de l'ordre notamment en ce qui a trait au statut des corporations professionnelles, à l'adaptation des champs de pratique professionnelle, à l'autogestion des corporations professionnelles et à leur ouverture sur la société, à la formation académique et professionnelle, à l'inspection professionnelle et disciplinaire, ainsi qu'aux conditions d'admission des étrangers aux corporations professionnelles.

Ce changement radical de l'attitude de l'Etat face à la structure et au fonctionnement de l'organisation professionnelle au Québec, ainsi qu'en ce qui concerne l'identification de critères pour l'obtention du statut de corporation professionnelle, font que l'accessibilité d'une occupation au titre juridique de profession est maintenant conditionné par la nécessité de justifier le besoin de protéger le public et par celle de démontrer que l'obtention de l'autonomie professionnelle représente le seul mécanisme qui permet l'atteinte d'un tel objectif.

Après avoir fait état de la manière dont nous allons procéder à l'examen du niveau de professionnalisation de l'éducation physique québécoise selon l'approche comparative et socio-historique, nous tenterons d'identifier les étapes du développement possible d'une profession à l'intérieur d'une société occidentale de type industriel, ainsi que les caractéristiques de chacune des phases du processus de professionnalisation de Wilensky qui représentent à notre avis les conditions à la fois essentielles mais insuffisantes pour obtenir le statut juridique et social de profession au Québec.

1.2.2 La professionnalisation de l'éducation physique selon l'approche comparative et socio-historique

Le modèle de Wilensky que l'on a retenu pour les fins de la seconde partie de cette étude fixe à cinq le nombre d'étapes qu'une occupation qui aspire au statut de profession se doit de franchir. L'ordre chronologique de ces diverses phases se présente généralement de la façon suivante:

> "1° - un nombre de plus en plus important de personnes, provenant de diverses occupations, commencent à s'occuper, à temps complet, d'une activité spécifique et s'empressent d'en revendiquer la juridiction;
>
> 2° - les principaux intéressés, ou ceux qui possèdent une certaine connaissance de cette 'nouvelle occupation' se préoccupent du fait que l'entraînement ainsi que la façon de pratiquer cette occupation se fassent de manière standardisée, tout en préconisant l'établissement de programmes de formation qui se situent généralement au niveau universitaire, ou qui y accèdent en moins de deux ou trois décennies;
>
> 3° - les individus qui oeuvrent dans les institutions de formation[1] et/ou les protagonistes de cette occupation cherchent à mettre sur pied une association professionnelle au niveau local, puis national, afin de regrouper cette catégorie de travailleurs de manière efficace; cette organisation nait soit de la transformation d'une association occupationnelle qui existe déjà ou par la création d'un nouvel organisme.[2]
>
> Une campagne est entreprise dans le but de distinguer les individus que l'on considère compétents de ceux qui ne le sont pas. Les tâches sont redéfinies afin de hausser l'image de 'la profession' et celle qui sont moins techniques et moins valorisantes sont confiées à des occupations subalternes. Quelques conflits prennent

---

[1] "Where professionalization has gone farthest (...) the training schools usually promote an effective professional association" (Wilensky; 1964, 144).

[2] "At this point they may change the name of the occupation (...). The change in label may function to reduce identification with the previous, less-professional occupation. Many, of course, are unsuccessful in this effort" (Wilensky; 1964, 144).

naissance entre les anciens et les nouveaux diplômés compte tenu de leur formation différente. Une certaine compétition s'établit entre les individus qui appartiennent à cette collectivité de travailleurs et les personnes qui remplissent des fonctions connexes, l'enjeu portant sur la qualité de l'expertise ainsi que sur le droit de pratique de chaque entité en présence;

4° - une agitation politique est entretenue de manière persistante afin d'obtenir et de conserver la protection légale qui est nécessaire à la délimitation de l'aire de compétence et à l'obtention du titre revendiqué;

5° - on procède à l'acceptation d'un code de déontologie qui, tout en éliminant les individus non-qualifiés ou peu consciencieux, sert à établir les façons de faire susceptibles de diminuer la compétition entre les personnes qui sont membres de cette occupation ou profession, tout en fixant les règlements nécessaires à la protection du public et à la dispense d'un service idéal."

"En résumé, les professions se développent selon un processus-type: au début, les personnes commencent à s'occuper à temps complet d'une activité spécifique et en revendiquent la juridiction; les principaux intéressés, ou ceux qui possèdent une certaine connaissance, se préoccupent des normes de formation et de pratique, et contribuent à l'établissement d'une école de formation au niveau universitaire; les individus qui oeuvrent dans les institutions de formation et/ou les protagonistes de cette occupation cherchent à promouvoir la mise sur pied d'une association professionnelle au niveau local, puis national; l'obtention du statut légal en vue de protéger le monopole des habiletés professionnelles précède l'obtention d'un code d'éthique formel" (Wilensky; 1964, 145-146).

Bien que ce modèle ait été critiqué en partie à cause du fait que Wilensky l'a élaboré en se basant sur les occupations qui ont obtenu le titre de professions avant la seconde moitié du XXe siècle, une étude conduite par Frank E. Hagan, dans sa thèse de doctorat présentée en 1975 démontre que le cadre d'analyse proposé par cet auteur au cours de l'année 1964 constitue encore un instrument d'évaluation fort pertinent de nos jours.[1]

[1]Les motifs évoqués pour justifier ce point de vue figurent à l'annexe A, y compris les tableaux A-2 jusqu'à A-4.

En privilégiant l'utilisation du paradigme de Wilensky qui présuppose l'existence d'occupations plus professionnalisées que d'autres, il devient donc possible de faire l'analyse du processus de professionnalisation de l'éducation physique au Québec, sans entrer en contradiction avec le commentaire formulé par Everett C. Hughes à la même époque:

> "...in my own studies I passed from the false question 'Is this occupation a profession?' to the more fundamental one, 'What are the circumstances in which people in an occupation attempt to turn it into a profession, and themselves into professional people?' (1963, 92).

L'utilisation d'un tel modèle d'analyse, dans le but de circonscrire l'état de la situation professionnelle qui prévaut au Québec dans le domaine de l'éducation physique, tient compte aussi de la critique et des remarques adressées par Frank E. Hagan en 1975 à l'endroit d'une autre approche que les chercheurs ont utilisée au cours des années soixante et au début de la décennie suivante, où l'on avait tendance à procéder, en même temps, à l'observation du degré de professionnalisation d'une occupation et à l'examen du niveau de professionnalisme des individus qui en sont membres.

> "Research on professionalization has tended to focus on two types of attributes of the professionalization model. The first type has to do with characteristics which are part of the structure of the occupation (the structural side of the occupational model - occupations pass through a rather consistent sequence of stages on their way to becoming professions). The second type is attitudinal. It is assumed that there is some correspondence between attitudes and behavior (the attitudinal attributes of the professionalization model reflect the manner in which the practitioners view their work)" (Farmer; 1969, 9-11).

> "The major finding in this[1] research is that there is NO concomitance between the professionalization of occupations and the attitudinal and behavioral professionalism of incumbents (...).

---

[1]Hagan se réfère ici à sa thèse de doctorat dans laquelle il fait état de la recherche qu'il conduisit auprès de treize occupations possédant un statut, un prestige et une certaine marge d'autonomie à des niveaux variés et dont il essaya de vérifier s'il existe une relation de simultanéité entre le degré de professionnalisation de chacune d'entre elles et le niveau de professionnalisme (attitudes et comportement) des individus qui en sont membres.

> Furthermore, at the individual level of analysis no relationship was manifested between attitudinal and behavioral professionalism (...). Assuming that the indicators used in the operationalization of the three dimensions of the profession concept are valid ones, this finding of a lack of concomitance raises a major question concerning the accuracy of the assumption made by many writers in the field that some relationship exists" (Hagan; 1975, iii-iv).

La succession des différentes phases du développement d'une occupation, ainsi que celles du processus de professionnalisation s'effectuent selon une dynamique qui s'échelonne dans le temps. Tout chercheur qui s'y réfère doit nécessairement faire appel à une perspective socio-historique, afin d'être en mesure de connaître à la fois le moment où chacune d'entre elles apparaissent, ainsi que la vitesse à laquelle elles se transforment.

Dans cette thèse, l'examen de l'évolution de l'éducation physique en tant qu'occupation prend en considération l'influence que le contexte social peut avoir exercé sur son intégration au sein de chaque société, tout en observant, pour chacune des étapes de son développement, le niveau d'évolution de chacune des cinq phases du processus de professionnalisation de Wilensky.[1]

L'examen de la professionnalisation d'une occupation nécessite que le chercheur tienne compte aussi des changements qui affectent la société globale étant donné la présence simultanée d'une dynamique interne et externe,[2] qui influence à la fois le moment d'implantation

---

[1]Il importe de préciser que, dans le contexte social actuel, le fait de franchir les cinq étapes mentionnées dans le modèle de Wilensky ne procure pas à chaque occupation un statut équivalent à celui des professions dominantes. Celles-ci sont considérées comme nécessaires mais insuffisantes. De plus, selon Hagan (1975, 110) "la professionnalisation constitue un phénomène relatif qui dépend à la fois de certains développements à caractère historique et contemporain qui se manifestent à l'intérieur d'une occupation".

[2]Klegon utilise ces concepts lorsqu'il procède à l'examen du contexte historique dans lequel ce processus prend place. "... tendencies towards professionalization could be identified in terms of both an internal push --consisting of independent strategies for achieving and maintaining .../

et le rythme d'évolution de chacune des étapes contenues à l'intérieur de ce processus. En plus de devoir tenir compte de l'influence que les changements sociaux peuvent exercer sur le développement d'une occupation, le chercheur se voit obligé de considérer le "niveau de professionnalisation" dans lequel une société se situe à différentes périodes de son histoire (Wright; 1970, 1-2, 5).

En ce qui concerne l'évolution de la structure professionnelle spécifique au Québec, Dussault précise que:

> "Les professions libérales traditionnelles (...) ont établi leur pouvoir sur leur domaine respectif dans la seconde moitié du XIXe siècle. Le professionnalisme a plus ou moins stagné de 1900 à 1940, pour connaître un développement rapide par la suite avec trente incorporations de 1940 à 1970" (Dussault; 1978, 164).

> "Notons enfin que plusieurs, sinon toutes les professions, ont eu à s'ajuster à de profonds

---

...[2] (suite) occupational control and influence--and an external pull --involving the effects of other institutional forces and arrangements of power" (1975, 177).

"The internal dynamic consists of an independent tendency of practitioners to raise their status, define services which they perceive only they can perform properly, and to achieve and maintain autonomy and influence. This is seen in the attempt of many occupations to claim professional status by announcing that they are trustworthy, have a code of ethics, a professional association, and perform important services which only they are qualified to do, and, therefore, are deserving of autonomy and prestige" (Klegon; 1975, 23).

"The external dynamic relates professional organization to other institutional forces and arrangements of power" (Klegon; 1975, 23-24).

"What needs to be considered is the relationship of the professional form of occupational organization to the nature of power relationship in society. This involves not only an examination of the historical context of a profession, but also the social meaning of the tasks performed and the social meaning of attempts to [gain and] maintain professional status. It is within this framework that both the internal and external dynamic can be recognized in the activities of professionals" (Klegon; 1975, 23).

> changements technologiques qui, en plus de transformer la pratique quotidienne de la profession, ont modifié l'organisation de la profession (spécialités) et ses relations avec les occupations connexes, et ont nécessité une adaptation importante du discours idéologique au contexte nouveau [qu'elles ont contribué à créer]" (Dussault; 1978, 167).

Outre l'influence positive ou négative que peuvent exercer certains facteurs sociaux qui se rapportent de manière spécifique soit à un groupe de travailleurs (éducateurs physiques) soit à une société donnée (le Québec), il demeure que les conditions dans lesquelles une occupation peut évoluer vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel subissent jusqu'à un certain point, l'influence de ce qui se passe dans le contexte social plus vaste dans lequel celle-ci se situe (l'Amérique du Nord).

1.2.2.1 L'approche comparative

Compte tenu des emprunts culturels relativement nombreux qui se produisent entre les différentes sociétés qui "cohabitent sur un même continent" il est nécessaire de situer l'analyse de l'évolution de l'éducation physique au Québec à l'intérieur du cadre de référence beaucoup plus vaste que constitue "la société nord-américaine".

De manière plus spécifique, il s'agit de comparer comment cette occupation, qui est née[1] aux Etats-Unis et qui fut transplantée par la suite au Canada-anglais puis, au Québec-francophone, s'est développée à un rythme différent à l'intérieur de chacune de ces sociétés. Une telle approche s'impose étant donné que "la nature exacte d'une occupation semi-professionnelle prend une signification beaucoup plus grande lorsqu'on l'explore dans un contexte comparatif"[2] (Hagan; 1975, 37).

---

[1]Tout comme ce fut le cas pour beaucoup d'autres aspects de la culture américaine, l'émergence et le développement de l'éducation physique aux Etats-Unis fut grandement influencée, à ses débuts, par les différentes façons de voir, de penser et d'agir des collectivités d'origine européenne qui émigrèrent vers ce pays à diverses époques.

[2]L'étude comparative peut aussi s'effectuer en confrontant le .../

Cette analyse comparative du développement de l'éducation physique dans ces trois sociétés nécessite que l'on procède à un examen de l'évolution de cette occupation en observant la situation qui prévaut en Amérique du Nord au cours du XIXe siècle ainsi que durant le XXe siècle. Bien que "l'identification du moment exact où débute la professionnalisation d'une occupation représente quelque chose d'arbitraire, particulièrement lorsque celle-ci possède une longue histoire" (Klegon; 1975, 36), il demeure que le moment retenu pour amorcer l'observation du cheminement historique du phénomène qui nous préoccupe demeure un point de départ acceptable compte tenu du fait "qu'au cours de la dernière partie du XIXe siècle les changements qui se sont produits sur le plan de la structure économique aux Etats-Unis ont généré une nouvelle demande de services (...) ce qui eût pour effet de favoriser le rythme de professionnalisation de certaines occupations (...). C'est d'ailleurs à cette époque que l'on retrouve l'établissement d'organisations opérant sur une vaste échelle. La présence simultanée de ces facteurs à ce moment-là constitue un bon point de départ lorsqu'on aspire avoir une vue d'ensemble du développement de certaines occupations" (Wiggs; 1971, 66, 177).

Comme la méthode comparative "consiste à rechercher les différences et les ressemblances qui existent entre les situations qui font l'objet de la comparaison, en interprétant la signification de ces ressemblances et de ces différences et en essayant de découvrir à travers elles des régularités" (Loubet del Bayle; 1969, 180), et qu'il importe de comparer, dans cette thèse, un certain nombre de sociétés dans le but d'acquérir des connaissances au sujet du phénomène social qui nous préoccupe, il faut donc tenir compte de "deux formes majeures de comparaisons universelles" (Miguelez; 1977, 21). Une telle distinction s'impose en vertu du fait que la comparaison, pour qu'elle ait une

---

...[2](suite) cheminement de diverses occupations qui se situent dans un même champ de pratique. "...The analysis of comparative professionalization of occupations in an occupational arena may consist of examining the entire occupational contingent or segments of occupations whose development very much rests upon past developments within their parent discipline" (Hagan; 1975, 56).

certaine valeur, doit nécessairement porter sur des phénomènes ou des situations comparables afin que les éléments retenus présentent un certain degré d'analogie, même s'ils ne sont pas totalement identiques.

Ainsi, compte tenu du fait que les phénomènes sociaux n'existent pas de manière isolée et qu'ils s'intègrent à l'intérieur d'un ensemble dont ils ne sont pas séparables sans risque de les dénaturer, la méthode comparative sera utilisée dans le cas présent en privilégiant surtout l'approche centrée sur les comparaisons éloignées. Même si l'on fera occasionnellement état de certaines comparaisons proches, il ne sera pas systématiquement fait mention de la manière dont certains facteurs d'ordre secondaire ont cheminé au fil des décennies chez les anglo-protestants et les franco-catholiques du Québec en ce qui concerne le développement de l'éducation physique puisque le sujet de cette thèse n'oblige pas à procéder de la sorte.

Cette limite de notre étude nécessite d'être signalée au passage puisque le fait de ne pas procéder à cette dernière forme de comparaison, ne vise aucunement à sousestimer la présence d'un certain nombre de différences qui existent chez ces deux entités socio-culturelles. En effet, leurs valeurs, leurs institutions, leurs traditions ainsi que leurs moeurs ont incité chacune d'entre elles à privilégier des objectifs, des agents et un mode de fonctionnement régis en très grande partie par leurs Comités respectifs (catholique ou protestant), compte tenu du fait que l'une des principales raisons d'être de ces organismes consistait à veiller à ce que la communauté ethnique qu'ils représentent soit instruite selon leur idéologie particulière.

L'attention sera donc centrée dans cette thèse sur des comparaisons qui mettent en présence des sociétés sensiblement différentes à plusieurs points de vue soit les Etats-Unis, le Canada-anglais, et le Québec-francophone. Afin d'être en mesure d'atteindre ces objectifs spécifiques, il s'avère nécessaire de procéder à un certain découpage des événements majeurs qui se sont produits dans le domaine de l'éducation physique à l'intérieur de chacun de ces sous-univers spatio-temporels, puisque le rythme du cheminement que cette occupation a connu au fil des décennies

fut nécessairement marqué par des mutations et des discontinuités.[1] Ces dernières proviennent d'habitude de l'interrelation qui se manifeste entre certaines demandes ou contraintes, ainsi que de l'impact positif (promotion) ou négatif (freinage) que certains événements intra ou extra sociétal ont pu exercer de façon directe ou indirecte sur le développement de cette occupation.

La professionnalisation d'une occupation étant grandement conditionnée par le système économique, nous utiliserons une démarche analogue à celle préconisée par W.W. Rostow dans son étude sur les étapes du développement économique d'une société (1963). Ce genre d'approche a été retenue plutôt que celle à laquelle se réfère Garland Dean Wiggs dans sa thèse de doctorat publiée en 1971 (tableau A-5, en annexe), parce qu'elle permet de comparer le développement d'une occupation à celui d'une société dans son ensemble. Le survol historique que nous proposons ici n'a d'autre but que de tenter de déterminer l'expansion que prend une occupation au fil des décennies. Il suggère une séquence de cinq étapes où l'on retrouve une période originelle, suivie des phases de transition, de démarrage, de maturation et de développement optimal. Le fait d'examiner, à l'intérieur de l'une et l'autre de ces étapes, comment cheminent chacune des phases du processus de professionnalisation de Wilensky permet de percevoir, en partie, la complémentarité qui peut se manifester sur chacun de ces aspects à une époque particulière. Ce type d'informations fournit aussi des renseignements sur le niveau de développement "professionnel" atteint par l'éducation physique, à la fin des années soixante-dix, dans chacune des communautés concernées: Etats-Unis, Canada-anglais ainsi qu'au Québec-francophone.

1.2.2.2 L'approche socio-historique

Compte tenu du fait que "le résultat du processus de professionnalisation constitue une problématique sociale..." (Klegon; 1975, 1), que

---

[1] "As any occupation approaches professional status, there occur important internal structural changes and changes in the relation of the practitioners to society at large" (Gross; 1958, 77).

"c'est l'histoire qui fournit à la sociologie les matériaux concrets les plus indispensables" (Grawitz; 1976, 422), et que "la perception historique (...) oblige à tenir compte des structures sociales qui existent au départ" (Klegon; 1975, 21), il importe de privilégier l'approche socio-historique afin d'avoir une perception étendue et diversifiée du cheminement que l'éducation physique a connu au XIXe et au XXe siècles.

> "professionalization is an historically specific process rather than a process which certain occupations may always be expected to undergo because of their 'essential qualities'" (Johnson; 1972, 45).

> "Although causal relationships are extremely difficult to establish (...) sociologists not only need to pay more attention to the historical specificity of social forms, but also to the importance of historical antecedents for adequate explanation of social meanings" (Klegon; 1975, 183).

Chercher à saisir la "globalité" d'un phénomène social constitue une tâche fort complexe et difficile à réaliser et nous ne prétendons pas être en mesure de faire état de la meilleure histoire concevable comme possible. Une telle entreprise suppose que le chercheur possède une vaste culture dans de multiples champs de connaissance et qu'il puisse avoir accès à une abondante documentation puisqu'on ne construit pas l'histoire, ...mais qu'on "la retrouve" à l'intérieur d'un certain nombre de documents.

> "Une fois la question posée, il faut y trouver réponse et ici intervient la notion de document. Nous ne pouvons pas atteindre le passé directement, mais seulement à travers les traces, intelligibles pour nous, qu'il a laissées derrière lui, dans la mesure où ces traces ont subsisté, où nous les avons retrouvées et où nous sommes capables de les interpréter" (Marrou; 1954, 64).

Outre l'obligation de recueillir un nombre suffisamment grand de documents qui se rapportent au sujet qui le préoccupe, tout chercheur

qui utilise l'approche historique doit nécessairement procéder à la vérification de la pertinence[1] de chacune des sources d'information qu'il utilise et vérifier, en même temps ou par la suite, leur validité à travers un ensemble d'opérations critiques qu'il fait subir à chaque document (critique externe relative à l'authenticité et à la provenance; critique interne relative à l'interprétation et à la crédibilité).[2]

Compte tenu du fait que l'objectif poursuivi dans cette thèse ne vise pas à analyser le document en soi mais qu'il cherche plutôt à atteindre le passé en consultant différentes sources d'information il demeure que les matériaux sur lesquels se basent ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation physique seront utilisés sans chercher à reproduire ou à poursuivre le débat qui existe entre les différentes possibilités qui s'offrent aux sociologues et aux historiens lorsqu'ils procèdent à l'examen d'une réalité sociale. Il importe aussi de préciser que l'approche historique à laquelle nous allons nous référer dans la présente recherche est sensiblement différente de celle qu'utilise d'habitude l'historien puisque les documents que nous avons retenus pour les fins de cette étude ont été examinés de façon à pouvoir tenir compte de l'influence que certains événements sociaux ont pu exercer sur l'émergence, le cheminement et la vitesse de développement du processus de professionnalisation de l'éducation physique.

> "The historian and the sociologist can perform complementary tasks, but the sociologist need not be an historian in order to engage in historically grounded investigations" (Klegon; 1975, 6).

L'identification des documents a été effectuée en procédant à une recherche par ordinateur auprès des banques d'information suivantes: Dissertation Abstracts International, Comprehensive Dissertation Index,

---

[1] Sur ce sujet, Klegon rejoint C. Wright Mills: "We need the variety provided by history in order even to ask sociological questions properly, much less to answer them" (1959, 146-147).

[2] Cette étape est cruciale. "It is principally in the process of data selection that historians are considered subjective. From the welter of information with which one begins certain choices must be made. What to use? How much? At what juncture? Why this piece of evidence and not that one?" (Mealy; 1973, 43).

Social Sciences Citation Index, Eric, Completed Research in Health, Physical Education and Recreation, ainsi que "Sport" et "The Information Retrieval System for the Sociology of Sport and Leisure" qui couvrent des sujets relatifs au sport, à l'éducation physique et aux loisirs.

La grande majorité des thèses, volumes et articles considérés comme pertinents pour les fins de la recherche ont été examinés. Nous avons procédé de plus à une vérification et une consultation systématique de tous les articles contenus dans les 52 volumes (1930-1982) du Journal of Physical Education, Recreation and Dance, publication officielle de l'American Association for Health, Physical Education and Recreation;[1] il en fut de même au sujet des numéros disponibles parmi les revues parues sous le nom de Journal of the Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation.[2] Enfin, il a été possible de consulter les volumes de la Revue Mouvement publiée par l'Association des professionnels de l'activité physique du Québec au moment de l'existence de cet organisme, ainsi que tous les Bulletins de Liaison[3] ou Actua rédigés par cet organisme. Certains rapports faisant partie de la collection personnelle de l'historien Donald Guay furent aussi consultés.

Malgré cette vaste investigation, il demeure que les documents à caractère historique ayant une relation directe ou indirecte avec l'objet de notre recherche sont très peu nombreux, et que la grande majorité

---

[1]Chaque volume constitue un recueil de neuf ou dix revues publiées chaque année par cette association; ceux-ci ont commencé à paraître en 1930 sous le nom de The Journal of Health and Physical Education.

[2]Tout comme AAHPER, CAHPER publie plusieurs numéros de sa revue à chaque année. Quelque 131 d'entre eux ont pu être consultés pour les fins de cette recherche. Le premier "Bulletin" fut rédigé en 1933 et sa parution fut suspendue durant plusieurs années. En 1957, CAHPER prend la décision de publier régulièrement un journal connu maintenant sous le nom de "CAHPER Journal".

[3]Le premier Bulletin de Liaison fut publié au mois de novembre 1967 par la Fédération d'Education Physique et de Récréation du Québec. Le dernier numéro d'Actua remonte à 1977.

de ceux-ci ont davantage une connotation descriptive plutôt que théorique, lorsque l'on se base sur la typologie de Gottschald:

> "One may be called 'descriptive historians'; they attempt to give an account of the event or situation under consideration in its own unique setting. The other may be called 'theoretical historians'; they try to find in their subject matter a basis for comparison, classification, interpretation, or generalization" (1963, v).

> "Abernathy and Adelman conducted studies which examined masters' and doctoral studies in the history of physical education (...) in the United States for the period 1930-1967. Each concluded that a majority of them were little more than an uninteresting chronological presentation of facts" (Mealy; 1973, 28).

Avant de fournir certaines informations sur chacun des aspects du modèle de Wilensky et préciser la manière dont nous procéderons à l'examen de la professionnalisation des éducateurs physiques au Québec selon l'approche sociographique, nous allons faire état des étapes du développement possible d'une profession dans une société occidentale de type industriel.

a - Description des différentes étapes du développement possible d'une profession sur le plan global

Le découpage socio-historique suggéré précédemment pour circonscrire la vitesse et le degré de développement d'une profession au fil des décennies fixe à cinq le nombre d'étapes perçues comme nécessaires, soit la période originelle, celles de transition, de démarrage, de maturation, ainsi que celle du développement optimal. En s'inspirant des remarques que Rostow formule sur le développement économique d'une société nous tenterons, de manière analogique, d'appliquer celles-ci au cheminement qu'une occupation est susceptible de connaître lorsqu'elle se professionnalise et que ses membres aspirent vendre de plus de plus de services.

a-1 - La période originelle

L'implantation d'une occupation, comme c'est le cas pour le développement de tout organisme, s'effectue de façon lente et à travers une suite incessante de transformations.

Au cours de la période originelle de son développement, le très petit nombre d'individus qui en font partie n'occupent souvent que des fonctions fort limitées, tout en étant incapables d'exploiter de façon optimale, régulière et systématique les quelques possibilités qui s'offrent à eux. L'influence des précurseurs se limite généralement à leur entourage immédiat, si on le compare à celle qu'auront les pionniers au moment de la phase de transition et qui dépassera les frontières de leur ville ainsi que celles de leur région. Toute occupation qui tente de s'implanter cherche à légitimer sa venue et l'agir de ses membres en s'appuyant sur une manière de voir et de penser qui se veut nouvelle ou différente de celle généralement connue ou acceptée par les autres occupations. L'étape de la période originelle peut être perçue comme une phase de déblayage et d'exploration. Elle représente le moment où l'occupation concernée s'enracine de façon progressive, en ce qui a trait au nombre de membres ainsi qu'à l'acceptation graduelle de sa vision des choses par une proportion de plus en plus grande d'individus qui vivent au sein d'une communauté particulière ou d'une société spécifique.

C'est au cours de cette période que s'effectuent diverses tentatives en vue de définir sommairement la raison d'être originale de cette nouvelle occupation. C'est aussi l'époque où l'on procède à l'exploration de certaines pratiques sociales de cette nouvelle catégorie de travailleurs, tout en recherchant les différentes possibilités d'emplois, de même que les fonctions et les tâches que ces derniers pourraient éventuellement être en mesure d'occuper à temps complet, de façon officielle et permanente.

a-2 - La période de transition

La période de transition représente la durée de l'intervalle où s'effectuent un certain nombre de changements et de choix fondamentaux qui conduisent non pas à la juxtaposition ou à l'alternance entre la nouvelle et l'ancienne façon de voir, de penser et d'agir, mais plutôt à une certaine rupture par rapport à la tradition.

Cette transformation ou ce passage d'une époque à une autre provient de l'influence directe ou indirecte qu'exercent certains événements et agents dont la présence a pour effet de créer, d'engendrer, de stimuler ou de remettre en question certains aspects de la réalité sociale. Les individus sont alors obligés de faire des choix et de se fixer un nouvel ordre de priorités parmi les idées et les valeurs anciennes et nouvelles qui s'affrontent à divers paliers ainsi que dans de nombreuses institutions. Cette période est considérée comme transitoire, compte tenu du fait que l'on retrouve à ce moment-là un ensemble de conditions nécessaires au changement, autant à l'intérieur de la société globale qu'au sein de l'occupation où une élite nouvelle apparaît. Les pionniers remplacent progressivement les précurseurs et remettent en question certains aspects de leur raison d'être et de leurs pratiques sociales antérieures, tout en prenant en charge le leadership d'un mouvement centré sur la nécessité d'effectuer des mofifications fondamentales, autant sur le plan des objectifs à poursuivre que sur celui des moyens d'action à privilégier.

Pendant ce temps, d'autres personnes tentent de consolider les acquis de leur occupation ou d'en créer de nouveaux en oeuvrant à la mise sur pied d'infrastructures organisationnelles comme l'établissement de programmes de formation ou la fondation d'association(s) destinée(s) à regrouper les membres, lesquels facteurs prennent une valeur de modèle, tout en constituant des éléments nécessaires à l'émergence des conditions préalables et nécessaires à l'arrivée de la phase ultérieure, i.e. celle du démarrage.

"The first organic need of an occupation
is the need for a definition of itself. As

> early practitioners in a new occupation first become aware that they are doing something new and unique--something diffrent than was done by others in an existing occupation, and begin to identify others who are doing much the same thing, they begin to identify with one another.
>
> During this creation phase of an occupation, a sense of issue develops in a potential leader or leaders who feel that the existing occupation's conventional, routine functioning, does not satisfactorily meet the needs of the functions performed by them in their new field" (Wiggs; 1971, 52).

Bien que la période de transition puisse se produire de manière différente d'une occupation à une autre, il demeure que les fonctions favorisant l'amorce et la poursuite de leur développement à une vitesse régulière ou discontinue au cours de cette période peuvent être regroupées en deux grandes catégories. D'une part, on retrouve les éléments qui sont engendrés et stimulés par les membres d'une occupation en vue de confirmer et d'accélérer l'implantation de leur métier ou de leur profession dans différents domaines. D'autre part, on remarque la présence de certains événements ou facteurs qui, tout en étant externes à l'occupation ou à la société concernée, contribuent à orienter et à déterminer, jusque dans une certaine mesure, l'orientation et la vitesse de croissance de certains aspects de l'occupation étudiée, autant en ce qui concerne la formation des individus qui aspirent pratiquer une occupation donnée, que celui de l'insertion de leurs membres sur le marché du travail.

Outre le fait que le type et l'intensité des interrelations qui se produisent entre ces deux grandes catégories de forces sociales ("inside push" et "outside pull") sont suceptibles de provoquer ou de freiner le démarrage ultérieur d'une occupation, il importe de tenir compte, en troisième lieu, que le développement d'une occupation est influencé aussi par les transformations qui se manifestent au fil des années au sein des occupations limitrophes, c'est-à-dire chez celles dont les objectifs poursuivis et les moyens d'action privilégiés s'apparentent en partie à l'occupation concernée.

Au cours de cette phase cruciale de l'évolution d'une occupation, il importe que les individus qui cherchent à en faire la promotion ou à en consolider l'existence réussissent non seulement à se faire entendre mais qu'ils soient surtout capables de modifier, de façon significative, la perception et les attitudes que les membres de leur communauté culturelle entretiennent à l'égard de l'occupation dont ils tentent de faire accepter la raison d'être et les pratiques sociales.

Enfin, la possibilité d'implanter une nouvelle occupation et celle de ses membres de s'imposer ou de s'intégrer dans une société à un moment spécifique, dépendent aussi de l'importance et de la force des arguments évoqués par les différents mouvements d'opinion qui se manifestent à leur égard. Cette possibilité est conditionnée aussi par l'émergence de nouveaux besoins sociaux dont la venue engendre l'obligation de créer de nouvelles catégories de travailleurs susceptibles de remplir de nouvelles fonctions et d'exécuter certaines tâches spécifiques pour qu'ils soient en mesure de répondre aux besoins ressentis soit par l'ensemble de la population, soit par différentes catégories de citoyens confrontés à certain(s) problème(s) particulier(s) au cours de leur existence.

Le facteur décisif qui exerce une influence majeure au cours de la période de transition et qui conditionne en partie l'émergence de la phase du démarrage est souvent d'ordre politique, même si les transformations qui se produisent à l'intérieur des systèmes culturel et économique exercent aussi un rôle important. Dans le premier cas, la présence d'une idéologie nouvelle et servant à justifier la raison d'être d'une catégorie spécifique de travailleurs représente un moteur puissant en ce qui concerne la possibilité d'exploiter ou non les différentes avenues possibles. Il en va de même lorsqu'arrive le moment d'effectuer des pressions sur les opinions, les attitudes et les comportements que les personnes, les institutions ou la société en général, manifestent à l'endroit de cette nouvelle catégorie de travailleurs qui se déclarent aptes à occuper les fonctions revendiquées.

Cette période est généralement marquée par l'essor et l'invasion de la culture scientifique dont les conquêtes dans certains secteurs de la connaissance ainsi que ses applications pratiques ont pour effet d'ébranler les fondements traditionnels de l'occupation et de bouleverser les valeurs sociales reconnues, tout en entrant ouvertement en compétition avec les idées jadis valorisées et acceptées. Cette dévalorisation des manières de voir, de penser et d'agir antérieures fait que l'on passe progressivement d'une culture originelle axée sur la tradition, à une culture où l'on privilégie la production de ce qui est nouveau dans l'espoir de pouvoir s'affirmer individuellement et collectivement, à la fois au niveau local et régional, voire même national lorsque cela est possible. La coalition transitoire qui se manifeste entre la culture nouvelle et la culture traditionnelle durant cette période ne peut perdurer très longtemps. Les individus, ainsi que les institutions qui persistent à promouvoir l'idéologie et la culture traditionnelle doivent tôt ou tard faire face, voire même s'ajuster aux multiples changements sociaux qui se présentent sur différents plans.

Les changements significatifs qui se produisent au fil des années dans les écoles de formation ou dans certaines universités afin qu'elles soient en mesure de répondre de manière efficace, c'est-à-dire de façon qualitative et quantitative aux besoins et aux valeurs qui émergent et qui se manifestent avec une certaine régularité, nécessitent que la société et les organismes concernés investissent des sommes d'argent de plus en plus importantes pour mettre en place l'infrastructure (ressources humaines et matérielles) susceptible de favoriser l'amorce et l'affirmation de l'occupation concernée. Le développement de l'occupation s'effectue donc à une vitesse relativement modérée lors de la période de transition.

L'approche privilégiée dans cette thèse étant axée sur l'exploration, un certain nombre de questions se rapportant à la différenciaton des champs de pratique accessibles au cours de cette période ne seront pas abordées. Il en est de même en ce qui concerne l'identification des besoins particuliers que l'ancienne occupation cherchait à

satisfaire comparativement à la nouvelle, ainsi que de l'incapacité des professions limitrophes à pouvoir répondre à certaines demandes de manière satisfaisante, c'est-à-dire de façon totale et adéquate.

On ne cherchera pas non plus à déterminer jusqu'où les différentes façons de voir, de penser et d'agir des membres faisant partie de l'occupation traditionnelle diffèrent, complètent ou entrent en conflit avec celles préconisées par les adeptes de l'approche nouvelle en ce qui concerne les objectifs à poursuivre, les fonctions et les tâches à remplir, ainsi que le type d'employeurs et les différentes clientèles à desservir. Il ne nous apparaît pas nécessaire de procéder, dans le cadre du présent travail, à un examen des motifs sur lesquels les individus qui préconisent le changement s'appuient pour revendiquer des ressources spéciales, de même qu'une plus grande autorité et autonomie sur le(s) champ(s)/secteur(s) de pratique. Aucune comparaison ne sera établie entre les pouvoirs que l'ancienne occupation ou les occupations limitrophes possédaient ou non, compte tenu des possibilités et des limites de leurs expertises particulières. Enfin, il ne sera pas fait état de façon systématique des exigences requises pour acquérir le droit de pratiquer cette occupation, ainsi que du type de connaissances devant être acquises à certaines époques (savoir-science, savoir-culture, savoir-faire-faire, savoir-faire), de la durée de la période de formation initiale, ni des conditions exigées pour être admis dans l'un des divers programmes de formation.

a-3 - La période du démarrage

La période du démarrage est caractérisée par l'amorce de la croissance régulière d'une occupation dont la présence découle de l'apparition ou de la généralisation de changements qui surviennent dans un contexte particulier. Elle constitue l'une des phases décisives dans l'histoire du développement d'une profession puisqu'elle symbolise le début d'une ère nouvelle. Elle représente en quelque sorte la confirmation que la raison d'être et les pratiques sociales que privilégient une collectivité d'individus oeuvrant dans un champ ou un secteur spécifique de la division sociale et technique du travail s'intègrent

progressivement dans les coutumes de la société et dans la structure des institutions.

Les transformations profondes qui se manifestent dans une société à différentes époques à la fois sur les plans économique, politique, culturel et idéologique, font que la période du démarrage peut s'effectuer de façon dynamique et continue compte tenu de la présence d'un certain nombre de facteurs de progrès auxquels la société accorde une importance de plus en plus grande. Il en va de même d'une occupation lorsqu'on compare sa nouvelle influence et celle que possèdent ses membres avec les pouvoirs beaucoup plus restreints et sporadiques que détenaient leurs prédécesseurs au cours des périodes originelle et de transition.

Bien que le cheminement des conditions pré-requises au démarrage varie d'une occupation à une autre et que ce phénomène peut se produire de manière relativement différente dans des sociétés diverses, il demeure que cette phase ne peut s'amorcer sans qu'un certain nombre d'individus, que l'on peut qualifier "d'entrepreneurs", puissent tirer profit des différentes possibilités qui s'offrent à eux. A compter du moment où certains chefs de file s'impliquent sur différents aspects ayant une connotation collective et cherchent à mettre en place les moyens susceptibles de leur permettre d'atteindre certains objectifs particuliers, ils effectuent par la même occasion, certains choix parmi les différentes options ou directions possibles. Leurs choix ont pour effet d'exercer une influence directe ou indirecte sur le devenir immédiat et futur de leur occupation tout en incitant les personnes qui en font partie soit à contester, à s'ajuster, ou à reviser parfois de façon importante la conception qu'ils ont de la raison d'être de leur occupation ou de leurs pratiques sociales.

D'une manière générale, l'implantation d'une occupation résulte de la relation qui existe entre trois dimensions fondamentales qui constituent trois grandes catégories de conditions nécessaires à la réussite de la phase du démarrage. Dans un premier temps il importe de tenir compte, en termes globaux, du cheminement évolutif et du

niveau de réceptivité d'une société puisque le degré de son développement influence la rapidité de la mise en place des conditions préalables ainsi que celles qui accompagnent la période du démarrage d'une occupation.

En second lieu, il est nécessaire de prendre en considération le niveau de vitalité que le groupe de travailleurs concerné manifeste au sujet de l'implantation de l'infrastructure qui doit normalement permettre de dispenser une formation adéquate aux individus qui aspirent pratiquer cette occupation. L'expansion rapide de la demande de main-d'oeuvre qui se manifeste "subitement" dans un champ ou un secteur donné oblige les institutions qui ont besoin de ce type particulier de travailleurs à embaucher un nombre relativement important d'individus dont la préparation académique et professionnelle n'est pas nécessairement homogène, surtout au moment où s'amorce la phase du démarrage et que l'on est aux prises avec un problème de carence ou de rareté de main-d'oeuvre. Troisièmement, les travailleurs qui considèrent avoir le droit de pratiquer cette occupation cherchent à se regrouper à l'intérieur d'association(s) de type volontaire.

Lorsque l'implantation d'une occupation est perçue comme possible, voire même désirable dans une société compte tenu de la présence d'un besoin social, ou suite à des revendications formulées par des agents particulièrement actifs affirmant être en mesure de fournir une expertise ou un service susceptible de répondre à la demande nouvelle, il importe de faire disparaître les obstacles qui entravent la croissance régulière de cette occupation afin qu'elle puisse s'enraciner de façon concrète tout en bénéficiant d'une certaine forme de reconnaissance officielle. Durant cette période, l'Etat joue un rôle de première importance. Sa volonté de voir émerger, puis de s'étendre, l'occupation susceptible d'offrir des services maintenant considérés ou perçus comme nécessaires se manifeste à la fois sur les plans politique et législatif. En ce qui a trait à la dimension économique, l'action de l'Etat se situe surtout sur le plan des investissements qu'effectuent les divers paliers de gouvernements afin de mettre sur pied l'infrastructure suffisante et nécessaire pour que cette occupation

s'implante de manière concrète, à différents niveaux ainsi que dans divers domaines. Cette forme d'aide s'étend aussi au développement de nouveaux programmes de formation compte tenu du fait qu'il importe de constituer rapidement une certaine "masse critique" de main-d'oeuvre qualifiée.

Aucun secteur ne peut à lui seul déclencher et assumer la réussite de la période du démarrage. A l'existence du secteur de croissance primaire ou principal viennent s'ajouter progressivement d'autres domaines d'application que l'on peut considérer comme complémentaires compte tenu du fait qu'ils apparaissent plus tardivement et qu'ils représentent de nouvelles avenues ou possibilités d'exploration et d'exploitation où les membres faisant partie de cette occupation pourront éventuellement évoluer s'ils possèdent les qualifications nécessaires.

Le démarrage d'une occupation est caractérisé aussi par la production massive d'une certaine catégorie de travailleurs aptes à oeuvrer dans un nombre relativement restreint de secteurs dont le développement est poussé à l'excès. Il s'ensuit que l'enracinement puis la croissance relativement rapide d'une occupation dans un champ principal, ajouté à l'expansion rapide d'offres d'emplois exigeant la formation d'une main-d'oeuvre préparée de façon plus spécialisée, ont pour effet de transformer la structure de l'occupation généralement en l'espace d'une ou de deux décennies. Afin que celle-ci soit en mesure d'imposer sa présence de façon durable, il importe que les changements que cherchent à implanter ses principaux représentants, qui oeuvrent soit dans le domaine de la formation ou dans celui du marché du travail, s'effectuent à la fois de manière accélérée et intégrée, autant en ce qui concerne son développement interne que son adaptation aux caractéristiques de la société environnante.

Les décisions prises par les diverses institutions sociales ainsi que l'orientation que cherchent à lui donner à ce moment-là les individus qui en sont les principaux représentants ont plusieurs conséquences. D'une part, leurs choix et leurs comportements ont

pour effet de préciser les normes et les critères "nationaux" qu'il importe de rencontrer pour devenir membre de cette occupation. D'autre part, elles cherchent aussi à déterminer les connaissances (savoir-science), les habiletés (savoir-faire et savoir-faire-faire), et les attitudes (savoir-culture) que devraient normalement acquérir, lors de la période de formation académique et professionnelle, les individus qui aspirent oeuvrer soit dans le principal champ ou secteur de croissance de cette occupation, soit dans les secteurs complémentaires de la division sociale et technique du travail dans lesquels l'occupation tente de s'implanter.

Un certain nombre de défis que les principaux chefs de file se doivent de relever au cours de la période de démarrage de leur occupation ont trait aussi au développement optimal et fonctionnel que l'on se doit de rencontrer entre le monde de l'éducation et le marché du travail. Quelques-uns ont été identifiés par Olesen et Whittaker dans l'analyse qu'ils ont effectuée au sujet du travailleur social.

> "In passing, two brief examples will serve our point. It is thought that a necessary first step for occupations which begin to professionalize is for the practitioners to do full-time what has to be done. Presumably what is to be done full-time is that which must be taught newcomers, but the question immediately arises as to what exactly is done full-time and therefore what should be transmitted to students. Some observers claim that in contemporary British and American social work the very professionalization of case work has supplanted one type of knowledge for another and that the new knowledge is discrepant with what the fundamental tasks of social workers are. What then is to be taught student social workers? In the analysis of socialization of student social workers what concepts will serve to help the analyst discern the assimilation of these variant role skills? In the second example two different levels of professionalization are at issue, first, attitudinal variables, such as the practitioners' sense of calling and self-regulation by colleagues, and second, structural variables, including full-time pursuit of the work to be done, establishment of training schools, formation of

> professional associations and development of codes of ethics. One analysis of professionalization indicates that the beliefs pointed to by attitudinal variables are not necessarily as well developed as the structural arrangements suggested by the structural variables within the same occupation, for instance, the case of nurses, librarians, teachers, social workers and engineers. This variation between the practitioners' attitudes on the one hand and the structural characteristics on the other hand points to the all too human intransigency of practitioners. For those who would analyze professional socialization, however, this variation also generates a number of questions about concepts to be used" (1970, 185).

Les transformations qui se produisent à différents moments au cours de la période du démarrage contribuent dans une certaine mesure à stabiliser l'occupation, à asseoir sa réputation, et à augmenter le prestige des individus qui en font partie tout en développant chez eux un certain sentiment d'autonomie. Cela se traduit parfois par le désir de changer le nom de leur occupation, par celui d'établir certaines normes pour préciser les niveaux de compétence ou par la revendication de certains droits de pratique.

a-4 - La marche de l'occupation vers sa maturité

Le stade de l'implantation ou du démarrage d'une occupation est suivi d'une période d'évolution globale qui se manifeste de façon relativement régulière et constante pendant plusieurs décennies, ainsi que par une différenciation et une affirmation de plus en plus marquées en ce qui a trait à sa raison d'être et aux diverses pratiques sociales de ses membres.

> "As the practitioners in a new occupation become fairly secure about their own identity, they begin to experience a need to differentiate themselves from other occupations and try to clarify their relationships with them" (Wiggs; 1971, 53).

> "Differentiation can arise along several lines, including a sense of mission, central work activities, methodology and techniques, clients, colleagueship, and interests and associations" (Klegon; 1975, 166).

Les lignes de démarcation entre les périodes de démarrage et celle de la maturation ne peuvent être établies de manière très nette. On peut toutefois concevoir que cette nouvelle étape commence à se manifester à partir du moment où l'occupation concernée se fractionne et que la prolifération lente, puis accélérée de nouveaux secteurs d'application nécessite la formation d'une main-d'oeuvre plus diversifiée et plus nombreuse. Parallèlement, l'agir des membres tent à s'appuyer de plus en plus sur un corps de connaissances davantage spécialisées, issues de recherches théoriques et d'expériences pratiques qui permettent d'avoir recours à l'utilisation d'approches et de techniques plus diversifiées et poussées.

L'expansivité que prend l'occupation durant cette période ainsi que la variété des fonctions et des tâches que ses membres ont à assumer progressivement ont pour effet d'exercer une influence sur la croissance de différents secteurs d'application complémentaires, dont certains sont en pleine expansion pendant que d'autres évoluent à une vitesse plutôt lente. Quant au secteur principal qui a exercé une influence prédominante au moment de la phase du démarrage, il entre dans une phase de stagnation, voire même de crise, lorsqu'on compare la vitesse du développement de ses effectifs sur le marché du travail avec celle atteinte au cours de la période précédente.

Le développement de chaque secteur étant conditionné par le jeu de l'offre et de la demande, il importe que les membres de même que les associations qui les représentent et les institutions qui se préoccupent de leur fonction, réagissent de manière positive[1] aux nombreuses

---

[1] C'est-à-dire avec un esprit d'initiative et d'ingéniosité, tourné vers des fins pratiques afin que se produise un mouvement occupationnel dont les répercussions sont susceptibles d'avoir un effet significatif dans différents champs ou secteurs-clés du marché du travail.

difficultés que traverse leur occupation au cours de cette période. L'atteinte de cet objectif suppose qu'ils utilisent toute la gamme de possibilités qu'engendrent les mouvements d'entrées et de sorties des travailleurs dans la vie active (consolidation de l'acquis), et qu'ils explorent de façon parallèle les multiples avenues (création de nouveaux débouchés) où cette catégorie de travailleurs seraient en mesure d'offrir des services de façon efficace, c'est-à-dire en tenant compte à la fois de l'aspect qualitatif (valeur de l'expertise) et quantitatif des ressources humaines et techniques disponibles.

La manifestation de nouveaux besoins d'implantation dans différents secteurs, ainsi que l'apparition de nouvelles catégories d'intervenants proviennent souvent de la vitesse des transformations qui se produisent dans la société et de la capacité des institutions de formation à pouvoir ajuster leurs programmes (préparation: initiale, continue, recyclage) de façon suffisamment rapide et en fonction du jeu de l'offre et de la demande. A ce stade de l'évolution d'une occupation, il importe aussi de tenir compte que la valeur d'un travailleur ne s'évalue pas seulement en relation avec la qualité de la formation générale et spécifique qu'il a reçue au cours de sa formation initiale, mais qu'elle dépend aussi de la fonctionnalité sociale des différents types de savoirs (savoir-science, savoir-culture, savoir-faire-faire, savoir-faire) qu'il a acquis. Ces derniers exercent une influence directe sur la capacité d'un individu à pouvoir oeuvrer de manière efficace dans un domaine particulier de la division sociale et technique du travail. Il en est de même lorsqu'arrive le moment de combler un besoin universel, ou lorsqu'il s'agit d'atteindre à court, moyen ou long terme certains objectifs considérés comme souhaitables par l'institution pour laquelle il oeuvre, ou par l'un ou l'autre niveaux de gouvernement qui régissent la vie communautaire.

Les différences qui apparaissent au fil des années à l'intérieur des programmes de formation (présentation de nouveaux cours, programmes, préparation de nouveaux types d'intervenants), ne proviennent pas uniquement d'un certain plafonnement que semble atteindre le type de préparation préconisé au cours de la période de démarrage. Elles sont

causées d'abord et avant tout par les transformations qui se produisent dans la société, ainsi que par la présence de valeurs nouvelles qui l'emportent sur celles que l'on a privilégiées auparavant et qui ont généralement eu pour conséquence de stimuler le développement d'une occupation dans une direction particulière au lieu de la brimer.

Afin que la fragmentation de l'occupation en plusieurs ilôts ou secteurs d'application puisse contribuer une force positive sur le plan de son évolution actuelle et future il est nécessaire que son implantation sur le marché du travail s'effectue de façon diversifiée, et que les différents niveaux de programmes de formation ainsi que leurs objectifs et le contenu des cours tiennent compte des changements qui se produisent sur le plan de la répartition de la main-d'oeuvre au moment de la période de maturation. L'atteinte d'un tel objectif est vérifiable en partie par l'observation du processus de différenciation qui permet de mieux saisir la manière dont une occupation se structure et fonctionne à l'intérieur d'une société. Dans un premier temps, il importe d'identifier le genre d'emplois qu'occupe ce type de main-d'oeuvre en procédant à une différenciation horizontale, c'est-à-dire en identifiant les segments-clés ainsi que ceux qui sont perçus comme complémentaires ou apparentés.

> "Segments tend to take on the character of social movements. They develop distinctive identities, a sense of the past, and goals for the future; they organize activities and tactics which will secure an institutional position and implement their distinctive mission. Such emergent groups and movements exist in even the most established professions and are focal points of social change" (Becker; 1962, 40).

> "Segmentation begins when a few people within an occupation assume a position of some aspect of 'professional identity'. Through associational activities, these persons organize their work in a way which sets them apart from others in their occupation. Leadership manifests itself, and specific features are developed for the conduct of work" (Vollmer et Mills; 1966, 185).

> "But segmentation is not identical to specialization. While the basis for both are a break with the parent profession, a distinction between the two is indicated. Although specialties may be constructed as major segments, they do not have the uniformity of values and interests which are characteristic of a segment. While a specialty may organize around claims of special mission or contributions which it alone can make, segmentation may eventually occur even within the specialty. A specialty does not possess unity in the same way a segment does, except, perhaps, in its very early period of development. As time passes, cleavages also develop within the specialty and segmentation may then occur (Bucher et Strauss; 1961, 326).

En second lieu, il est nécessaire de préciser le niveau de différenciation verticale ou de stratification que certains membres ont atteint à l'intérieur de la structure hiérarchique de l'institution où ils accomplissent des tâches ayant une relation avec leur domaine de formation, compte tenu du fait que ce type de renseignements sert à déterminer dans une certaine mesure, jusqu'où une occupation a réussi à faire accepter son autorité et son pouvoir de contrôle sur le comportement de ses membres.

> "If a segment of an occupation is to challenge an existing elite within the occupation, there must also be external social changes which result in additional resources from which the non-elite segment can draw" (Klegon; 1975, 168).

Les transformations qui se produisent à l'intérieur de la structure d'une occupation aux moments où elle se segmente et se stratifie jouent un rôle important en ce qui concerne son développement au cours de la période de maturation. Indépendamment du fait que les fonctions exercées par les individus qui oeuvrent dans certains secteurs d'application peuvent entrer en compétition, voire même en conflit avec d'autres segments limitrophes ou apparentés, il demeure que l'augmentation de la division des tâches, même si elles ne correspondent pas toujours à une véritable spécialisation, contribue à accroître la diversité des champs de pratique ainsi que l'obligation de développer de nouveaux secteurs d'intérêts, de connaissances et de savoir-faire.

Le fait qu'un nombre grandissant d'individus occupent des postes de commande et des responsabilités à un niveau de plus en plus élevé nécessite qu'ils puissent être en mesure d'acquérir une formation théorique et pratique plus poussée. Cela suppose que les institutions d'enseignement universitaire leur offrent, au moyen de l'éducation continue ou du recyclage, la possibilité de poursuivre des études au niveau sous-gradué ou gradué afin d'accroître leur capacité de décider et de poser des actions en s'appuyant davantage sur une expertise de type professionnel[1] que sur l'autorité "d'office" que leur confère le poste occupé.

La structure d'une occupation continue de se transformer à mesure que les besoins sociaux apparaissent ou se modifient, et que les programmes de formation continuent de se diversifier. Il importe de noter que la vitesse des transformations ainsi que les différentes orientations qui se produisent sur la structure d'une occupation sont influencées non seulement par les changements qui se manifestent en son sein, mais aussi par les transformations qui se présentent au même moment à l'intérieur des occupations limitrophes ainsi que dans différents champs et secteurs de la structure du marché du travail.

Parmi les facteurs susceptibles de nous renseigner sur l'évolution d'une occupation durant la période de maturation se trouve le type d'institution ou d'organisme ayant officiellement le pouvoir d'émettre un certificat attestant le genre et la qualité de la formation reçue par une catégorie particulière de travailleurs, ainsi que ceux qui ont le pouvoir de fixer les normes sur lesquelles une société se base pour accorder à un individu le droit de pratiquer une occupation. Il importe aussi de prendre en considération les critères sur lesquels les diverses associations s'appuient au moment d'évaluer le niveau d'efficacité et l'agir de leurs membres, ainsi que les pouvoirs (procédures, sanctions) dont elles disposent pour déterminer et maintenir

---

[1] En ce qui concerne l'expertise professionnelle, on distingue quatre niveaux de capacités correspondant à autant de niveaux de responsabilités et de tâches: ce sont l'expertise non-professionnelle, semi-professionnelle, généraliste et professionnelle-spécialiste.

des standards perçus comme nécessaires pour assurer la qualité des actes professionnels.

La vitesse de maturation d'une occupation est conditionnée aussi par le type, le nombre, ainsi que le pouvoir légal et social des associations ayant pour rôle de représenter cette catégorie de travailleurs. Certains aspects de son devenir sont influencés aussi par le niveau d'implication des individus susceptibles d'en faire partie. Lorsque la participation de ces derniers s'effectue de manière passive plutôt qu'active, il s'ensuit que le développement de l'occupation durant cette période se manifeste de façon relativement lente et difficile, voire même ambiguë. La situation se complexifie davantage lorsqu'il ne semble pas y avoir de dénominateur commun en ce qui a trait à la raison d'être d'une occupation, ni d'acte professionnel exclusif aux individus qui en font partie, surtout lorsque ceux-ci oeuvrent de façon non homogène dans différents champs de la division sociale et technique du travail.

> "Since a profession has as many identities as it has segments, it follows that it does not possess a common set of values. Certain segments, as a matter of fact, may be in conflict with other segments over such values. Bucher and Strauss suggest that the mission which a specialty within a profession proclaims for itself can be entirely different from the one followed by the older professional group. Methodology may be another case in point. Specialties may arise over new methods or techniques with one group favoring a particular approach in contrast to the other. Members of professions also become involved in client relationships which are distinctive to a particular segment. Colleagueship may be a sensitive indicator of segmentation since whom a man accepts as colleagues reflect his own place in the profession. Differences in interest within a profession may be seen in rivalties over educational curriculums, in recruitment, in the rise of competing professional associations. Even codes of ethics and procedures of certifications are involved in the conflicts between segments within a profession" (Stamm; 1968, 40).

a-5 - La période du développement optimal

Lorsque les membres d'une occupation acquièrent de la visibilité au fil des décennies (statut social), que leur occupation possède un certain pouvoir légal sur des fonctions considérées comme importantes, et qu'une catégorie de travailleurs a réussi à atteindre un seuil d'implantation relativement élevé à la fois sur les plans horizontal (segmentation) et vertical (stratification), les individus qui en font partie (généralistes et spécialistes) s'interrogent de plus en plus sur les usages multiples et diversifiés qu'ils seraient en mesure de faire de leurs connaissances théoriques et de leurs expériences pratiques. Ce type d'interrogations les incite à rechercher et à exploiter des territoires nouveaux où ils pourraient éventuellement s'impliquer de façon concrète sur le plan de la pratique professionnelle, tout en les obligeant à préciser davantage les possibilités et les directions qui s'offrent à eux sur le plan théorique.

Cette recherche de choix perçus comme possibles et souhaitables par les membres actuels et futurs qui s'estiment capables de répondre aux besoins ou aux problèmes réels ou apparents de la population en général, ou de leur clientèle particulière, ajoutée à l'obligation de continuer à assumer de façon massive la distribution des services habituels dans les principaux champs et secteurs dans lequel leurs prédécesseurs se sont progressivement implantés au cours des périodes antérieures, ont pour effet de créer de nouvelles difficultés d'adaptation et de rendre plus difficile la prédiction de ce que sera la suite des événements.

Lorsqu'une occupation a atteint un certain niveau de développement en ce qui a trait à sa raison d'être et qu'il en est de même au sujet des pratiques sociales de ses membres il est tout au plus possible d'extrapoler, avec certaines réserves, ce qui peut arriver sur le plan de son devenir puisqu'on ne peut deviner d'avance quels rapports de force s'établiront avec les autres occupations, de même qu'entre ses membres lorsqu'ils seront aux prises avec la nécessité de faire des choix, c'est-à-dire de privilégier ou de délaisser certaines orientations. Divers scénarios peuvent cependant être élaborés de manière logique

puisqu'il est prévisible que certaines tendances lourdes continueront de se manifester dans la même direction. Leur degré de précision suppose toutefois que l'on tienne compte des changements qui sont susceptibles de se produire dans la société en général, ainsi que de leurs conséquences sur la division sociale et technique du travail puisque ces derniers auront pour effet de modifier la toile de fond ou la scène sur laquelle auront à évoluer les différentes catégories de travailleurs.

Enfin, il importe de considérer que toute occupation porte en elle les germes de sa propre transformation. La question de son devenir pose un problème délicat d'équilibre et de choix quant à l'offre des différentes catégories de services qu'il importe de maintenir, ainsi que du genre, de l'intensité, et de la durée de la coalition "transitoire" qui est censée exister entre les diverses occupations qui oeuvrent dans le même domaine ou dans des secteurs connexes. Son devenir est influencé aussi par celui des autres occupations qui jouent un rôle de production ou de consommation de main-d'oeuvre puisque leur niveau de développement exerce une certaine influence sur le nombre de membres qui font partie d'une catégorie professionnelle particulière, ainsi que sur leur niveau de stabilité ou de mobilité sur le marché du travail. Selon Hunter et Reid,

> "Les occupations qui sont productrices de main-d'oeuvre sont celles qui recrutent en grand nombre les nouveaux venus sur le marché de l'emploi pour les mettre à la disposition d'autres catégories; quant aux occupations consommatrices de main-d'oeuvre, ce sont celles qui se développent en attirant les travailleurs d'autres groupes professionnels auxquels elles ne concèdent en échange que de faibles effectifs de main-d'oeuvre" (1968, 100-101).

Le pouvoir qu'une occupation détient d'orienter son devenir dépend enfin du statut légal et social qu'elle possède, de sa capacité à pouvoir institutionnaliser l'autorité d'expertise sur laquelle ses membres s'appuient au moment où ils compétitionnent avec d'autres catégories de travailleurs pour s'emparer ou pour continuer d'occuper, de manière exclusive et permanente, un champ ou divers secteurs du marché du travail de même que lorsqu'ils désirent rehausser le niveau d'autonomie dont ils disposent dans l'exercice de leurs fonctions.

> "Spokesmen for occupations which are seeking professional status attempt to establish that the occupation has met the prerequisites of professionalism, and in doing so has earned the right to be accorded the privilege of jurisdictional monopoly and autonomy over its actions. But, professionalism is not earned easily. There are those who would withhold the prize and who, with equally capable powers of analysis and persuasion, point out the deficiencies of the occupation and the consequent reasons why it falls short of professionalism" (Stamm; 1968, 332).

> "Institutionalization is a formalization of the relationship between a profession, colleagues, clients and society. It marks the coming of age of an occupation in its progression to professional status. It is a charter which grants the privilege of forming a professional association, of regulating educational standards, of controlling entry into practice, of establishing the codes governing approved behavior, and of exercising the power of censure when professional norms are violaged" (Stamm; 1968, 332).

Après avoir fait état des cinq étapes du développement possible d'une profession sur le plan global, qu'en est-il des traits particuliers à chacune des phases du processus de professionnalisation de Wilensky? C'est à cette question que nous tenterons maintenant de répondre.

b - Les cinq phases du processus de professionnalisation de Wilensky

Selon Harold Wilensky, la séquence de la transformation d'une occupation en profession se présente de la façon suivante: un nombre suffisant de personnes commencent à exercer une activité à plein temps; la formation se dispense généralement au niveau universitaire; une association professionnelle est fondée; les membres cherchent à obtenir une reconnaissance légale des autorités politiques; un code de déontologie est élaboré et accepté.

Qu'en est-il des caractéristiques particulières à chacune de ces étapes?

b-1 - L'établissement d'un type particulier de main-d'oeuvre

Par définition, un groupe professionnel est une collectivité de travailleurs qui développe une compétence relativement exclusive.

La possibilité d'obtenir un emploi à temps complet ou de faire carrière dans une occupation commence à se manifester quelque peu vers la fin de la période de transition. Etant donné que les diverses occupations compétitionnent entre elles, et que certaines montent dans l'échelle du pouvoir et du prestige pendant que d'autres descendent, le cheminement ascendant d'une collectivité de travailleurs se fait donc au détriment d'autres groupes de main-d'oeuvre qui n'ont pas su occuper, de façon suffisante ou à temps, un champ ou un secteur particulier de la division sociale ou technique du travail. Ainsi, il importe de tenir compte que le territoire occupé n'est pas seulement un espace physique perceptible par le nombre de postes qu'occupe tel type de travailleurs, mais qu'il est constitué de traditions, de croyances, de droits et de privilèges que possèdent, de façon tacite et symbolique, les membres qui font partie de l'occupation concernée.

Les changements que connaît une occupation ne se manifestent pas seulement dans le domaine du savoir-science et du savoir-culture.[1] Ils apparaissent aussi dans le secteur du savoir-faire et du savoir-faire-faire. Les permutations qui se produisent dans le domaine des

---

[1]Cette distinction entre les divers types de savoir s'inspire d'une terminologie utilisée par Nicole Gagnon dans le cadre d'un séminaire portant sur la pédagogie universitaire (Carpentier, Chamberland, Laliberté, Rainville; 1975, 313-331). L'utilisation de ces divers concepts dans le cas de la présente thèse tient aussi compte du fait que la formation universitaire dans le secteur de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique vise à préparer, sur le plan académique et professionnel, c'est-à-dire au moyen d'une variété de savoirs, un type particulier d'intervenants qui est susceptible d'oeuvrer dans le monde de l'activité physique ou sportive. Le savoir-science porte sur l'acquisition de connaissances théoriques et le développement du sens critique. Le savoir-culture concerne une façon de voir, de penser, d'être et d'agir particulière à la catégorie de travailleurs concernée ainsi qu'aux personnes qui font partie d'une occupation qui chemine à l'intérieur du processus de professionnalisation. Le savoir-faire-faire a trait à la capacité de communiquer et de transmettre les connaissances théoriques et pratiques, de même.../

connaissances au fil des décennies, ainsi que les transformations qui se manifestent dans l'organisation de la pratique nécessitent la présence d'une constante interrelation fonctionnelle entre le monde de l'éducation et le marché du travail.

Outre l'importance de catégoriser une occupation d'après sa famille d'appartenance,[2] il importe, dans le cas de l'émergence d'une occupation nouvelle, de prendre en considération la durée des diverses phases de son développement (période originelle, de transition, de démarrage, et ultérieurement celles de maturation et de développement optimal). Il faut aussi tenir compte du moment où ces phases surviennent dans l'histoire de la société concernée ainsi que les événements qui influencent l'implantation et les changements d'orientation qui se produisent autant sur le plan de la raison d'être de cette occupation que sur celui des diverses pratiques sociales de ses membres. De plus, il est nécessaire de tenir compte des changements qui se produisent sur le plan de l'importance numérique des effectifs qui font partie de cette occupation, de même que des transformations qui ont lieu dans le type et le nombre de spécialités, afin que l'on soit en mesure de déterminer les caractéristiques de la structure du marché de l'emploi qui existe pour un groupe particulier de travailleurs à une époque donnée.

Sans ignorer que la cause prépondérante de l'évolution de la structure d'une occupation dépend d'abord et avant tout du choix

---

...[1](suite) que l'organisation de situations d'apprentissage enrichissantes pour le participant compte tenu de ses besoins et aspirations. Enfin, le savoir-faire est constitué des diverses capacités et habiletés physiques, de type général et spécifique, que se doit de posséder l'éducateur physique pour être en mesure de remplir ses fonctions de manière adéquate.

[2]La classification des occupations faite par Collin Clark en 1957 divise les occupations en trois grandes familles (primaire, secondaire, tertiaire), lesquelles expriment les principales fonctions économiques du travail: l'extraction, la transformation et la distribution.

qu'effectuent les membres d'une société qui, à certains moments de l'histoire, refusent ou sont prêts à payer les services dont ils se jugent privés, et que cela a pour conséquence de freiner ou d'accélérer l'implantation d'un type particulier de travailleurs, il demeure que l'enracinement d'une occupation et l'institutionnalisation progressive de son autorité légale et sociale se manifestent, lorsque les processus de segmentation et de stratification prennent place et lui permettent d'étendre son emprise.

Les changements qui ont lieu de façon plus particulière représentent plus qu'une modification des diverses tâches (segmentation) que sont en mesure d'accomplir telle catégorie de travailleurs, elles laissent aussi entrevoir la possibilité d'occuper de nouvelles fonctions dans la hiérarchie des emplois et des postes (stratification), tout en permettant l'établissement progressif du contrôle du travail par les membres, ainsi que l'émergence d'une auto-discipline au sein d'une occupation via le modèle d'autorité collégiale.

Toute catégorie socio-occupationnelle constitue un amalgame d'individus qui sont relativement apparentés par la nature de leur formation et de leur emploi. La connaissance de la situation de l'emploi des individus qui font partie d'une même occupation, renseigne non seulement sur le genre de travailleurs que les intitutions de formation doivent préparer dans le but de répondre à temps et de façon adéquate à la demande d'un type de main-d'oeuvre particulier, mais sert aussi à orienter l'agir des différentes formes d'associations susceptibles de les regrouper et de défendre leurs intérêts.

b-2 - La formation à l'université

L'une des étapes importantes, qui influence le rythme du devenir d'une occupation au sein du processus de professionnalisation est la mise sur pied de programme de formation au sein d'institutions d'enseignement de haut niveau.

> "Because theoretical knowledge is basic to professional preparation, such training can

> be deemed both theoretical and practical in nature. And without a basic theoretical preparation, students of a particular occupation cannot be considered as preparing for a profession (Vollmer et Mills; Pavalko; and others) (...). "Generally, this theoretical base cannot be garnered in an on-the-job setting; formal schooling is best suited for this purpose. Thus, logical justification for the rise of the professional school can be made. Since theoretical knowledge is more difficult to master than operational techniques, it is easier to learn how to repair an automobile than to learn the theory of the internal combustion engine. As professionalization continues in an occupation, then, formalized education gradually replaces on-the-job training or apprenticeship training, because the increasing reliance on theory requires it. According to Jackson, this is an evolutionary process which culminates in university training, which both helps to improve competence of the profession and also helps to assure its status" (Brubaker; 1977, 38-39).

Une occupation peut s'implanter et obtenir ultérieurement un statut social relativement élevé, si la société valorise de façon suffisante un secteur d'activité et reconnaît à un groupe spécifique de travailleurs la possibilité de développer une aire de compétence. L'une des façons d'atteindre un tel objectif consiste à favoriser l'implantation d'écoles de formation ou l'établissement de nouveaux programmes d'études, au sein d'institutions d'enseignement de type professionnel ou universitaire. Le moment où une société fournit à une occupation un tel support est important, puisque cela constitue un signe tangible de la présence d'une formation systématique, à la fois sur le plan de l'acquisition des connaissances théoriques (le savoir-science), d'une culture professionnelle (le savoir-culture) ainsi que d'un certain nombre d'habiletés pratiques (le savoir-faire).

> "The historical time at which accreditation of training schools and certification of practitioners takes place is an indicator of how soon an occupation begins to exert control over its

> own training and over whom may be recognized as fully qualified to exercise such skills" (Hagan; 1975, 96).

Il n'est pas facile de déterminer si une occupation possède le type et la quantité suffisante de connaissances pour être investie de l'autorité qu'on reconnaît à une profession et si le travailleur formé à l'université maîtrise vraiment à un niveau optimal les savoirs ainsi que les outils qui lui permettent de remplir ses fonctions de manière plus efficace. Il n'en demeure pas moins que l'acquisition d'une certaine compétence technique est une condition nécessaire d'avancement, puisque l'autorité professionnelle se fonde en partie sur un corps particulier de connaissances, qui se doit d'avoir un caractère à la fois scientifique et pratique (voir à cet effet Greenwood, 1957).

D'après Wilensky (1964, 147), le corps de connaissances sur lequel une occupation fonde son autorité ne doit être ni trop vague et général, ni trop étroit et spécifique. Stamm appuie en quelque sorte cet énoncé lorsqu'il avance que, dans le premier cas, une profession ne pourrait conserver son monopole (1968, 358). Cependant, lorsque le savoir est trop restreint et spécialisé, celui-ci peut s'apprendre de façon relativement rapide, surtout par des personnes qui font partie d'occupations limitrophes.

L'autorité professionnelle se fonde en partie sur la compétence des membres ainsi que sur le fait que ces derniers s'appuient sur un ensemble de connaissances originales et exclusives, qu'ils sont susceptibles d'appliquer à la résolution de problèmes concrets. Ceci dit, il est important que la période de formation soit suffisamment longue et systématique, afin que certains standards de préparation qui sont particuliers à un groupe de travailleurs soient maintenus, tout en permettant à ces derniers d'acquérir une "personnalité" sur le plan professionnel, c'est-à-dire une manière d'être, de penser et d'agir qui les caractérise (le savoir-culture).

> "Formal educational preparation for a profession may include a two or four-year undergraduate program; provision of internship or apprenticeship; one or more years of graduate study leading to certification, license, or advanced degree; intensive training in a specialized branch of the profession. It is during this phase of the trainee's socialization that he is expected to acquire the knowledge and skill essential to practice of the profession" (Wright; 1970, 14).

> "Professional apprentices absorb the ideology during their socialization, together with other ideological components which justify internal stratification as a product of 'natural' talent and trained skill" (Larson; 1977, 205-206).

La formation spécialisée et hautement technique, dans un champ d'étude ou une discipline, s'acquiert au 2e cycle (maîtrise) et elle peut se poursuivre jusqu'au 3e cycle (doctorat). Par contre, certains types de savoirs propres à différentes concentrations s'obtiennent au cours de la phase terminale des études du 1er cycle (baccalauréat), ou encore durant la période initiale qui est consacrée d'habitude à l'acquisition des connaissances générales et à la formation de base.

Même si la pratique de certaines professions n'oblige pas la possession d'un baccalauréat, il demeure que la formation et le diplôme de niveau universitaire procurent l'opportunité d'une reconnaissance sociale plus prestigieuse, laquelle contribue à augmenter le statut d'une occupation et des individus qui la pratiquent.

Une si grande valorisation d'un tel symbole dépend en partie du fait que ces institutions occupent un rang élevé dans l'esprit du public, qu'elles sont reconnues comme des lieux de haut savoir, et qu'elles définissent et imposent des normes de compétence pour l'admission ainsi que pour la graduation. De plus, la qualité de l'enseignement qui y est dispensé de façon relativement formelle, ainsi que la compétence des personnes qui fréquentent ce type d'institution sont rarement remises en question.

Indépendamment du fait que la possession d'un diplôme universitaire est insuffisante pour obtenir le statut de professionnel, il demeure qu'une occupation jouit d'un prestige social plus élevé, lorsque ses membres acquièrent une formation dans ce genre d'institution. La recherche d'une telle reconnaissance sociale explique, jusqu'à un certain point, pourquoi des occupations dont le niveau de savoir et de savoir-faire, qui n'ont parfois guère de liens importants avec le type de connaissances dispensées à l'université, aspirent malgré tout, à obtenir leur affiliation ou leur intégration à une institution d'enseignement de niveau universitaire.

> "As professionalization continues in an occupation, formalized education gradually replaces on-the-job training or apprenticeship training, because the increasing reliance on theory requires it. According to Jackson, this is an evolutionary process which culminates in university training, with both helps to improve competence of the profession and also helps to assure its status" (Brubaker; 1977, 38-39).

Dans certains cas, la formation des membres d'une profession est complètement laissée aux universités, tandis que dans d'autres situations cette fonction est parfois partagée avec les membres de l'occupation concernée. Ceux-ci peuvent alors faire valoir ce qu'ils considèrent comme désirable, tout en exerçant de façon indirecte, un certain contrôle sur le processus d'accréditation, ainsi que sur le contenu et la durée de la période de formation.

> "Any occupation seeking professional stature must first establish and control programs which train persons for entrance into the occupation. This is generally achieved through the institution of an accreditation process which is in turn generally controlled by a professional association. By regulation and control of the accreditation process, the occupation can thus regulate new entrants into the field, and can also maintain control over curricular content, the caliber of instruction, length of training, admissions procedures, and so on (Friedman; Pavalko, 1971; Greenwood;

> Vollmer et Mills). This type of control is directly related to the degree of professionalization within the occupation, and is not often found in occupations on the non-professional end of the continuum" (Brubaker; 1977, 42).

Le rôle qu'une institution d'enseignement de haut niveau joue en regard de l'évolution du processus de professionnalisation d'une occupation ne se limite pas à la possibilité pour un groupe de travailleurs d'acquérir une compétence particulière ou une formation technique ou spécialisée dans un champ d'études ou une discipline, ni à la possibilité de se tailler ou de maintenir une juridiction relativement exclusive sur un domaine du savoir. L'enseignement dispensé à un tel niveau, et la recherche qui s'y effectue permettent généralement d'assumer aussi un certain leadership dans un domaine particulier. Ceci tout en développant les connaissances acquises et en contribuant à mettre au point de nouvelles techniques d'application, qui sont parfois à la base de l'évolution ou de l'ajustement de la raison d'être ou des pratiques sociales des professions existantes, voire même de l'émergence de nouvelles occupations.

> "After an occupation confronts the needs which evolved out of earlier phases of its development, it often begins to recognize areas of weakness in its technology, methods and techniques" (Wiggs; 1971, 94).

Les progrès techniques, scientifiques et sociaux qui émanent des universités contribuent ainsi à la transformation des différents secteurs de l'emploi, dans lesquels oeuvrent les travailleurs qui y ont été formés, tout en constituant un facteur qui permet d'améliorer leur productivité.

> "Le rendement du travail dépend dans une large mesure du progrès technique, lequel dépend lui-même, dans une large mesure, du progrès scientifique" (Fourastié; 1950, 31).

Le rythme du développement de la situation d'un groupe de travailleurs sur le marché de l'emploi et celui de leur occupation à l'intérieur du processus de professionnalisation dépendent donc, en partie, de

la vitesse de cheminement et des orientations qu'adoptent les institutions de formation concernées. Ce rythme dépend aussi de la capacité de ces institutions de pouvoir s'ajuster, voire même de prévoir les changements sociaux, les besoins et les problèmes qui en découleront, afin d'être en mesure de faire face, à temps et de manière adéquate, à la demande qui se modifie.

Afin d'être en mesure d'atteindre un tel objectif, les institutions académiques (département, institut, école, faculté) qui sont concernées par l'évolution du corps de connaissance sur lequel s'appuient les travailleurs qui font partie d'une profession, doivent favoriser l'évolution des diverses catégories de savoir ainsi que l'émergence de nouvelles méthodes de travail concrètes, tout en privilégiant la recherche à caractère scientifique et le maintien d'une attitude critique (voir à cet effet Greenwood, 1957).

Une occupation qui se professionnalise ne base pas sa spécificité seulement sur l'institutionnalisation et la possession relativement exclusive d'un corps de connaissance abstrait et systématiquement organisé. Elle la fonde aussi sur le développement de méthodes de travail et sur l'utilisation d'habiletés techniques hautement spécialisées, qui s'acquièrent à travers de longues études effectuées préférablement au niveau universitaire. Elle cherche aussi à développer une culture professionnelle spécifique au groupe de travailleurs qui en sont membres.

La socialisation professionnelle renvoie au processus selon lequel l'individu qui est appelé à faire partie éventuellement d'une collectivité spécifique de travailleurs, intériorise les manières d'être, de penser et d'agir propres à cette profession ainsi que les valeurs, les normes et les symboles[1] qui la caractérisent.

---

[1] Parmi les principaux symboles on y trouve les insignes, les emblèmes, les vêtements distinctifs ainsi que l'histoire, le folklore, la terminologie et le type de clients qui se rattachent à une collectivité particulière de travailleurs (Vollmer et Mills; 1966, 17).

Cette acculturation se fonde aussi sur l'utilisation de certains stéréotypes qui mettent en évidence le comportement professionnel idéalisé, lequel est présenté comme un modèle de référence.

> "The norms of a professional group are the guides to behavior in social situations. Every profession develops an elaborate system of these role definitions. There is a range of appropriate behaviors for seeking admittance into the profession, for gaining entry into its formal and informal groups, and for progressing within the occupation's hierarchy. There are appropriate modes of securing appointments, of conducting referrals, and of handling consultation. There are proper ways of acquiring clients, of receiving and dismissing them, of questioning and treating them, of accepting and rejecting them. There are correct ways of grooming a protégé, of recompensing a sponsor, and of relating to peers, superiors, or subordinates. There are even group-approved ways of challenging an outmoded theory, of introducing a new technique, and of conducting an intraprofessional controversy. In short, there is a behavior norm covering every standard interpersonal situation likely to recur in professional life" (Greenwood; 1957, cité par Vollmer et Mills; 1966, 17).

Cette intériorisation progressive de la culture d'une profession s'effectue en même temps que l'acquisition des connaissances durant le séjour en milieu universitaire, et contribue à façonner de manière à la fois formelle et indirecte, l'image que le futur professionnel véhiculera ultérieurement, en ce qui concerne la raison d'être de son occupation ainsi que les diverses pratiques sociales de ses membres.

La culture professionnelle de type général et celle qui est particulière à un groupe de travailleurs s'acquièrent au cours de la période de formation théorique et pratique dispensée dans les écoles d'enseignement de niveau universitaire. Il est cependant important de souligner que chaque profession possède son propre réseau d'institutions qui, par la suite, permettent à un individu de s'y référer de façon

permanente ou occasionnelle (voir à cet effet Greenwood, 1957; cité par Vollmer et Mills; 1966, 16-17).

Le processus de socialisation professionnelle débute bien avant (socialisation première) que l'individu accède à un programme d'étude au sein d'une institution de formation de haut niveau (socialisation seconde). Il se poursuit de différentes manières tout au long de la carrière (socialisation tertiaire). Cette dernière facette qui a trait à la formation continue est nécessaire, puisque peu de contrôles provenant de l'extérieur sont exercés sur le travail d'un professionnel. Enfin, il importe de mentionner que c'est souvent au moyen de la socialisation tertiaire, et par l'évaluation que les collègues d'un professionnel font de son travail, que ce dernier est en mesure de percevoir si la manière dont il s'acquitte de ses fonctions témoigne de son adaptation à sa profession ainsi qu'au milieu dans lequel il oeuvre.

La présence d'une culture professionnelle qui s'appuie sur un savoir-science, un savoir-culture de même que sur un savoir-faire hautement spécialisé, contribue à créer un sentiment d'unité chez un groupe particulier de travailleurs. Elle leur permet de disposer d'habitude d'une expertise spécifique et relativement homogène, en ce qui a trait à la façon de solutionner les problèmes auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leurs fonctions.

L'acquisition possible et simultanée de ces trois types de savoir en milieu universitaire, ainsi que l'occasion de pouvoir les développer par la suite, contribuent à raffermir le statut légal et social d'une occupation, de même que le titre "d'expert" qui est rattaché à ses membres. Ainsi, même si dans une société moderne où la science possède un prestige élevé, ce n'est donc pas seulement l'acquisition d'un savoir-science et son application qui permettent à une occupation d'améliorer son statut sur le plan de la professionnalisation. C'est plutôt le développement et la possession simultanée de ces trois sortes de cultures qui constituent en quelque sorte, une façon de voir, de penser et d'agir propre à une collectivité de travailleurs.

Le rythme d'évolution du processus de professionnalisation, en ce qui a trait à la préparation d'un type particulier de travailleurs formés au niveau universitaire, dépend aussi de l'évolution et de l'interrelation fonctionnelle qui existe entre une discipline et une profession. La problématique de fond à laquelle sont confrontés les professeurs (chercheurs et penseurs) qui oeuvrent en milieu universitaire réside, en grande partie, dans la priorité et le niveau d'attention que ces derniers accordent dans leur enseignement ainsi que leurs recherches à ce qui constitue la raison d'être d'une occupation dans une société, i.e. son aspect "vocationnel".

De plus, leur désir de faire évoluer la discipline sur un plan davantage théorique ne doit pas leur faire oublier l'interrelation fonctionnelle entre le monde de l'éducation et le marché du travail.

> "An obvious difficulty is the overlap between a scientific discipline (ex. psychology) and a profession (the practice of clinical psychology). A science, in contrast to a profession, has no client except, in ultimate sense, society (...). The main public for the scientist is fellow-scientists, who are in a position to judge competence; the main public for the professional is clients or employer-clients, who usually cannot judge competence" (Wilensky; 1964, 141).

> "Occupational tasks are related to both the type of knowledge and techniques which the occupational members claim as their own, as well as to the type of clientele with which they interact" (Klegon; 1975, 53).

Même si la formation d'un groupe de travailleurs dans une institution de niveau universitaire constitue un symbole visible et externe d'une certaine forme de culture professionnelle, il demeure que "l'autorité d'une profession dépend du consensus qu'une connaissance, une doctrine ou un système de pensée recueille dans la société" (Wilensky; 1964, 138). Le statut que détient une profession ne peut reposer uniquement sur l'évolution d'un champ de connaissances ou sur les progrès scientifiques réalisés à l'intérieur d'une discipline, surtout

lorsque cette dernière n'a qu'une relation très limitée avec la raison d'être d'une occupation et les pratiques sociales de ses membres. La dynamique du processus de professionnalisation repose en partie sur le respect et le support de la clientèle à qui un groupe de travailleurs offrent leurs services. Il est conditionné aussi par le statut qu'une occupation possède auprès de ces derniers ainsi que de son niveau d'acceptation par la société en général.

b-3 - La formation d'une association professionnelle d'envergure nationale

> "A number of men, though they perform similar functions do not make a profession if they remain apart in isolation. A profession can only be said to exist when there are bonds between the practitioners, and the bonds take but one shape, that of formal association. Desire to associate and ability to do so are the prerequisites of professionalism... when they do not wish to associate for common ends they have no living purpose" (Carr-Saunders et Wilson; 1933, 298).

> "As soon as a profession emerges the practitioners are moved by the recognition of common interests to attempt to form a professional association. These attempts are by no means always immediately successful (...) but so strong are the motives impelling practitioners to form professional associations, that they continue their efforts until success comes" (Vollmer et Mills; 1966, 5).

L'évolution du processus de professionnalisation dépend, jusque dans une certaine mesure, du contrôle que les travailleurs exercent sur leur métier et sur les règles qui en régissent la pratique. Comme la profession, de par son statut légal et social est en mesure de jouer le rôle d'agent médiateur entre l'Etat et la population, cette tâche est généralement dévolue à certaines formes de regroupements qui selon les époques et les sociétés, ont un pouvoir plus ou moins grand sur l'évolution des connaissances, sur l'établissement des conditions d'entrée (sélection, accréditation), sur le comportement des membres et

l'évaluation de la qualité des actes que posent ces derniers dans l'exercice de leurs fonctions. Ces diverses institutions peuvent aussi jouer un rôle important en ce qui a trait à la défense des intérêts qui sont particuliers à ce groupe de travailleurs.

Pour que le fonctionnement interne d'une profession soit efficace, il importe que la maîtrise de l'organisation par les membres soit à la fois opérante et diversifiée. Même s'il n'est pas absolument nécessaire que ce contrôle doive emprunter la structure corporative que les professions libérales ont longtemps privilégiée, il importe toutefois qu'on y retrouve différents types de regroupements, à la fois formels et complémentaires, compte tenu du fait que chacun possède une raison d'être spécifique et qu'il est nécessaire d'éviter les conflits de juridiction.

Parmi les diverses formes de regroupements les plus importantes se trouvent le syndicat, la corporation professionnelle, les associations de type scientifique et volontaire, dont la raison d'être ainsi que les principales caractéristiques sont mentionnées au tableau 1.1. En l'absence de ces multiples organismes qui servent à regrouper les membres et à défendre leurs intérêts ainsi que ceux du public, les individus qui pratiquent un métier à caractère non professionnel ont tendance à se regrouper d'abord au sein d'organisations de type social et à l'intérieur d'associations occupationnelles auxquelles il est possible d'adhérer sur une base relativement souple et volontaire.

> "At first they begin to meet socially, then as mutual interests, friendships, and peer-group identification develops, their meetings turn to the more formalized structure of a local occupational association at which time the new occupation begins to take on the vestiges of legitimacy" (Wiggs; 1971, 52).

> "A form of social organization that constitutes a system having a more or less definite membership, a name and a location, an authority structure, and a calendar of events is referred to as an organization or

Tableau 1.1

Caractéristiques des diverses formes de regroupements des travailleurs

ELEMENTS EN CAUSE:	DIVERSES FORMES DE REGROUPEMENT DES TRAVAILLEURS			
	SYNDICAT	CORPORATION PROFESSIONNELLE	ORGANISME A CARACTERE IDEOLOGIQUE	ASSOCIATION VOLONTAIRE
A - Principal intérêt marqué envers:	La protection des membres	- La protection des "clients" - L'autonomie des membres	L'évolution d'un courant de pensée ou d'un secteur de la connaissance	La promotion ou la défense de la raison d'être de l'occupation et des pratiques sociales des membres
B - Principal système concerné:	Economique	Politique + juridique	Idéologique	Dépend des défis à relever à telle époque, ainsi que des choix considérés prioritaires par les dirigeants
C - Possibilités d'action surtout à l'échelle:	Locale / sectorielle	Provinciale	Locale ——> internationale	Locale ——> nationale
D - Membres pouvant y adhérer:	Tous les individus qui n'occupent pas de hautes fonctions administratives	Ceux qui répondent aux critères d'accréditation	1. Tous les intéressés / ou 2. Ceux répondant aux critères spécifiés / ou 3. Les élites situées dans le noyau	Sur une base souple et volontaire
E - Fonctions de ce type d'organisme	*Représenter / protéger / défendre les travailleurs: (agent de négociation / ou de pression) - Sécurité d'emploi - Sécurité au travail - Sécurité sociale - Aspect salarial - Facettes . législative . juridique . administrative	*Représenter / défendre / protéger le groupe professionnel face à la concurrence, l'empiétement des: . autres professions . pouvoirs publics Veiller à la qualité des actes posés par ses membres auprès des clients / institutions / etc. Contrôler l'entrée et l'exercice de la profession Promouvoir l'éthique professionnelle	*Créer réseaux de personnes producteurs / transmetteurs de culture . culturelle . scientifique - Favoriser l'extension et la visibilité de la communauté et pensée scientifiques - Augmenter les contacts intra / inter disciplinaires - Stimuler la compétition et la recherche scientifique	- Résoudre les problèmes auxquels l'occupation ou certaines catégories de membres sont confrontés - Etablir divers types de relations entre les membres, ainsi qu'avec organismes privés ou publics - Favoriser la socialisation tertiaire des individus qui en font partie - Maintenir ou rehausser le statut de la collectivité des travailleurs concernés - Favoriser des rencontres à caractère social

> more appropriately as an association" (Corwin; 1965, 37).
>
> "Occupational association is a term used to denote a non-profit, cooperative, voluntarily-joined organization composed of individuals who share common interests in an occupational field" (Wiggs; 1971, 6).

Une organisation de type social est caractérisée par des interrelations relativement stables qu'entretiennent les membres autour d'un centre d'intérêt commun.

La nature d'une association occupationnelle de type volontaire est cependant différente. Elle doit donc être analysée en observant l'influence que certains événements ou facteurs sociaux ont pu exercer au moment de son implantation. On doit aussi tenir compte de son rythme d'évolution et de l'orientation qu'ont privilégiée le petit groupe d'individus qui l'ont contrôlée à diverses époques de son développement, et qui représentent, selon Klegon (1975, 118) et plusieurs auteurs, l'idéologie d'un segment de l'occupation et non celle de la profession dans son ensemble.

> "Every formally organized voluntary association is under the effective control of a minority" (Moore; 1970, 110).
>
> "Although occupational associations are likely to be formed by small groups of very active practitioners, full professional life cannot be achieved in a vacuum made of the same few individuals (...) a calling may satisfactorily be pursued by an individual but not so a profession" (Wiggs; 1971, 25).

La première forme de regroupement occupationnel s'effectue généralement à un niveau local puis régional, afin d'être en mesure de répondre à des besoins ou de s'attaquer à des problèmes qui émergent dans un milieu géographique particulier. D'après Gilb (1966, 28-33), le caractère social et circonstanciel de cette forme de regroupement l'emporte généralement sur l'aspect intellectuel ou professionnel.

Lorsque les leaders régionaux ressentent le besoin d'établir des relations entre eux, afin d'être en mesure de mieux faire face à des difficultés communes que leur occupation rencontre à l'échelle nationale, ou encore dans le but de poursuivre avec plus de force et de cohésion l'atteinte de certains objectifs, un réseau de communications s'établit entre les diverses associations existantes. Selon Wiggs (1971, 24), c'est à ce moment que s'intensifient les démarches qui conduisent à l'établissement ultérieur d'une association occupationnelle d'envergure nationale, et dont les principaux rôles consistent à veiller à ce que les actions qui sont entreprises au nom du groupe de travailleurs concernés, s'effectuent de façon standardisée et cohérente. Ceci afin d'être en mesure d'assurer d'abord la survie de cette occupation et par la suite son développement, voire même son évolution et son questionnement en regard du processus de professionnalisation.

> "As occupations move through the stages of evolution toward professional status, the association helps to continue the task of defining, redefining, and developing the occupation" (Wiggs; 1971, 24).

> "... from the time the persons performing certain functions become self-conscious about their occupational identity, discover others in like position, and begin to exchange ideas and information about their work, until the occupation is given a name and a formal vocational association is established... professional associations try to achieve professional cohesion... and gain control over the profession, to make the profession's work more uniform and predictible and to check excessive intraprofessional competition" (Gilb; 1966, 53).

Lorsqu'un nombre relativement important de travailleurs se regroupent de façon formelle au sein d'une association nationale, dans le but de promouvoir leurs intérêts communs, qu'ils se préoccupent de plus en plus de la qualification des individus qui en sont membres, et qu'ils établissent des normes de conduite, semblables actions ont pour effet de contribuer à l'émergence d'une certaine identification et d'un certain statut légal et social, tant sur le plan occupationnel qu'organisationnel.

Cela crée aussi la possibilité d'obtenir une plus grande juridiction, voire même de superviser, jusque dans une certaine mesure, la formation qui se dispense dans les institutions d'enseignement qui contribuent à préparer ce type de main-d'oeuvre, ainsi que la façon dont s'effectue la pratique sur le marché du travail.

Parallèlement, certaines autres formes d'organisations émergent afin d'être en mesure de regrouper divers types d'institutions ou d'individus préoccupés par une facette spécifique du développement de leur occupation. Wright considère que celles-ci ont tendance à fonctionner comme des organisations à caractère professionnel.

> "This refers to a service group which is organized on a national or regional basis with institutional membership. It promotes and serves the ideology and interests of a particular type of institution. It attempts to become the locus of authority and reference for those individuals interested in this institutional type as well as a major source of information and proponent of state and federal legislation which supports the goals and priorities of the institutions. The American Association of Medical Colleges (AAMC, is an example of a professional organization" (Wright; 1976, 15).

Comme la profession représente un modèle particulier d'organisation du travail auquel aspirent plusieurs occupations, il semble donc tout à fait légitime qu'un groupe de travailleurs, qui désirent obtenir le titre de professionnels, cherchent à mettre sur pied et à maintenir des associations qui s'apparentent le plus à celles que possèdent les professions.

L'atteinte d'un tel objectif leur semble d'autant plus nécessaire, qu'il est quasi impossible de jouir d'une certaine autonomie individuelle dans l'exercice de leurs fonctions, sans le support et le pouvoir d'associations fortes. Ces associations s'impliquent, et favorisent l'implantation et le maintien d'activités qui encouragent le contact entre les membres par l'organisation de rencontres à des intervales réguliers, la

distribution de l'information pertinente, l'échange d'expériences ainsi que l'établissement de relations avec le public et les divers paliers de gouvernement.

Outre ces tâches générales que doivent remplir toutes les associations, certains rôles plus spécifiques sont joués par les diverses formes de regroupement, puisque leur existence repose sur une raison d'être particulière. Cette raison d'être peut être la formation professionnelle, la recherche dans ce secteur particulier du savoir, la défense des droits et des intérêts de cette collectivité de travailleurs ou la protection du public.

Les associations à caractère professionnel sont donc de petites sociétés, dont la raison d'être principale réside dans la promotion et la défense d'une cause commune à un groupe d'individus qui pratiquent une profession, dont il importe que l'identité sociale ainsi que le statut des membres soient constamment maintenus, et si possible rehaussés.

> "One of the predominant individual needs which organizations satisfy is the need for status (...). Organization formalizes the status of an individual and hence makes him more secure in it (...)" (Boulding; 1968, 18).

Ces multiples formes de regroupement servent à développer le sentiment de loyauté et l'éthique professionnelle. Elles contribuent aussi à la socialisation des membres, tout en représentant un moyen d'identification entre les pairs.

> "Le groupe de travail ne constitue pas seulement un champ psychologique; il élabore, par son dynamisme propre, des normes de travail auxquelles l'ouvrier conforme plus ou moins consciemment ses conduites" (Dumont; 1956, 86).

En contribuant de façon directe ou indirecte à l'organisation et à l'évaluation du travail des membres, certaines d'entre elles exercent à des degrés divers, une forme de contrôle sur la pratique de l'occupation. Ceci évitant jusque dans une certaine mesure que d'autres organismes externes s'immiscent dans la conduite de leurs affaires et celles de leurs membres.

> "One way in which the professions differ from one another is in the capacity to control external structures and processes. Therefore professions through their associations may initiate changes or reforms in policy and may oppose, modify or reinforce such changes. They may do this through indirect pressure, or by obtaining membership in, or presenting evidence to official committees of enquiry" (Heraud; 1959, 162).

> "External control has deleterious consequences; professional responsibility and service are gained through viable self-control, involving enforced ethical codes and collegial constraints, vigorous selective recruitment, quality training and professional socialization" (Ladinsky et Grossman; 1966, 80).

En résumé, les différentes formes de regroupement à caractère professionnel remplissent des fonctions importantes. Elles cherchent à établir et à conserver un minimum de qualifications pour adhérer à une profession, ce qui permet d'éliminer les non-qualifiés et de garantir la compétence des individus qui en sont membres. Elles servent d'agent de négociation ou de pression (lobbying) en cherchant à améliorer constamment la position concurrentielle de l'occupation, et en prévenant l'empiètement, l'usurpation et l'évaluation externe. Elles établissent et maintiennent des normes de conduite professionnelle qui tiennent compte de la culture propre à leur collectivité occupationnelle (valeurs, rôles, symboles). Enfin, elles cherchent à perpétuer le statut social et le pouvoir légal que possède une profession en mettant en évidence, entre autres choses, la performance collective ainsi que les exploits personnels des individus considérés comme faisant partie de l'élite.

Sans aborder à fond la question, il importe cependant de souligner, que l'une des principales difficultés auxquelles les associations à caractère professionnel doivent faire face est la bureaucratisation.

> "Where there are differences in attitude between bureaucratic management and the association serious problems may arise. Thus, factional rivalries and efforts to protect vested interests can result in lapsed memberships and an even larger

> number of professionals who prefer to remain unaffiliated. In light of such a situation, an association may become an ineffective entity rather than a guiding force in establishing professional standards. As such, it would be hard-pressed to stand up to as formidable an adversary as bureaucracy in which many of its members and potential members may be employed" (Stamm; 1968, 86).

b-4 - La recherche d'un statut légal

> "Professionalization is a movement for status advancement..." (Larson; 1977, 57).
>
> "As any occupation approaches professional status, there occur important internal structural changes and changes in the relation of the practitioners to society at large" (Gross; 1958, 77).
>
> "Although demands for professional status by related occupational groups may pose a threat to the autonomy and prestige of the traditional professions, they are resisted because they present new sources of competition. There is also competition between the professions themselves" (Stamm; 1968, 72).

Chaque culture véhicule des symboles qui sont une représentation matérielle d'un système de valeurs. A titre d'exemple, la profession ou le titre qu'un individu possède de façon évidente constituent des éléments qui sont valorisés à divers degrés par la population en général, et qui contribuent à déterminer le rang que cette personne occupe sur divers plans.

L'étude de ce phénomène social pose de nombreux problèmes, à commencer par celui de sa définition.

> "Even though 'status' plays a dominant role in our society, it still remains one of the vaguest sociological terms. There is no generally accepted definition, and some writers do not even offer one. As closely related as are the two words 'status' and 'prestige', the two are not identical. Prestige usually refers to specific achievement in a given area, while the meaning of

> status is much broader but less distinct. Status depends less on what one does than on what one is, particularly if the status if ascribed" (Fairbanks; 1970, 23).

Une seconde difficulté réside dans le fait qu'il importe de se donner une image de la typologie et de la hiérarchie des différentes positions qui sont susceptibles d'être occupées. Un troisième obstacle apparaît lorsqu'arrive le moment de répondre aux questions suivantes: comment et pourquoi les individus sont-ils jugés supérieurs ou inférieurs parce qu'ils ont des positions différentes?

Même si elle n'explique pas tout, une partie de la réponse réside dans le fait que cela est dû à la position elle-même, aux caractères qui lui sont propres, ainsi qu'aux significations qu'attachent à la position sociale ceux qui l'occupent, et les personnes qui les entourent.

> "Symbols of status mark the high-ranking person in the society, and it is also true that what the high-ranking people have and do make the status symbols" (Fairbanks; 1970, 21-22).

En ce qui concerne les symboles secondaires, le processus de l'acquisition d'un statut se manifeste généralement de la façon suivante:

> "L'élite d'une collectivité adopte certains insignes ou traits de comportement qui les distinguent de la population ordinaire. Le choix peut se porter sur un type ou une marque de vêtements, un quartier résidentiel, une façon d'occuper ses temps libres, etc. Lorsque les individus qui font partie de la population en général ont accès à ces symboles, l'exceptionnel devient du commun et le statut de l'élément valorisé s'abaisse lentement" (Fairbanks; 1970, 22).

La recherche d'un statut particulier ne se manifeste pas tout à fait de la même façon dans le monde des occupations et des professions. Indépendamment du fait que les mentalités et les collectivités évoluent, il demeure que le statut qu'une occupation a réussi à obtenir au fil des décennies représente en quelque sorte la position de prestige que cette dernière possède dans la structure et le fonctionnement d'une société particulière.

> "Only (society) ... in the long run can insist upon the maintenance of prerogatives, and confer honor, recognition, and special privileges... upon members of a profession" (Vannevar; 1939, 160).

Selon Farmer (1969, 22), l'un des premiers objectifs que cherchent à atteindre les membres d'une occupation, lorsque celle-ci s'inscrit à l'intérieur du processus de professionnalisation, porte sur l'obtention d'un statut de profession au sein de la société concernée.

Cette recherche et cette reconnaissance d'un statut social auquel aspirent plusieurs occupations peut se produire de différentes façons.

Jadis, ce statut était assigné en mettant en relation une occupation, avec le modèle que représentaient les professions traditionnelles, telles la médecine et le droit. La nature du travail (secteur primaire, secondaire, tertiaire) constituait et représente toujours l'un des éléments clés qui permet à une occupation d'acquérir ou non un statut significativement élevé.

De nos jours, le statut que détient une occupation n'est pas seulement lié à sa désignation comme profession. Son niveau de prestige sur le marché du travail dépend principalement du pouvoir qu'elle a pu se faire reconnaître par la société, à la fois sur les plans légal et social, afin d'être en mesure d'augmenter ou de maintenir son autorité dans un domaine de la division sociale et technique du travail, tout en assurant à ses membres la possibilité de jouir d'une autonomie relativement grande dans l'exercice de leurs fonctions.

L'évolution du statut d'une occupation est l'un des éléments qui est susceptible d'améliorer l'image et la mobilité sociale d'une collectivité de travailleurs. Il représente aussi l'un des facteurs qui exercent une influence sur le type de relations hiérarchisées qui s'établissent entre les différentes occupations tout en servant à fixer le niveau de pouvoir que telle catégorie de professionnels possède à l'endroit des individus qui viennent les consulter.

Comme l'obtention d'un statut de profession implique un jugement de valeur sur les occupations qui sont à la recherche d'un tel prestige

et d'un tel pouvoir, il importe, pour qu'on puisse accorder une telle reconnaissance à une occupation, que celle-ci réussisse à convaincre l'Etat et le public de son utilité sociale, de la compétence de ses membres, de la suprématie de leur expertise technique, tout en faisant miroiter l'importance de l'orientation du service de base susceptible d'être dispensé et des relations qui sont censées exister entre la raison d'être de cette occupation, les multiples pratiques sociales de ses membres ainsi que certaines valeurs fondamentales de la société.

Lorsque cette société reconnaît l'existence d'une telle supériorité chez un groupe particulier de travailleurs, elle consent à accorder à leur occupation ou profession un certain statut social, ainsi qu'une certaine puissance accompagnée de droits et de privilèges. Ceux-ci contribuent à fixer de nouvelles possibilités pour le groupe de travailleurs qui possèdent la certification nécessaire, tout en établissant de nouvelles barrières occupationnelles pour ceux qui oseraient poser les actes qui sont réservés de façon légale ainsi que dans les faits, aux individus qui ont réussi à obtenir en leur faveur le support de l'Etat (statut légal), ainsi que celui du public (statut social).

> "The professional monopoly is enhanced through the police power of the state to punish violators of licensing legislation" (Brubaker; 1977, 43).

Même si le prestige que confère le titre de profession à une occupation exerce une certaine attraction, et peut être perçu comme l'un des éléments à la base de la mobilité sociale ascendante, à la fois sur le plan individuel et collectif, il demeure que l'aspect symbolique représente sur le marché du travail une valeur beaucoup moins importante que celle véhiculée par la puissance du statut légal.

> "For Freidson, the prime mover in professionalization is an occupation's organizational legitimation and power rather than its level of specialized knowledge or ethical concerns" (Hagan; 1975, 16).

Avant d'aborder de manière plus spécifique cet aspect de la question, il importe de souligner au passage, que le statut social et légal ne s'obtient

pas facilement, et que plusieurs étapes doivent être franchies avant de pouvoir bénéficier des avantages qui en découlent. Une fois ces étapes passées, le statut obtenu demeure néanmoins fragile, le prestige et le pouvoir qui y sont rattachés peuvent progressivement s'affermir ou perdre de la valeur.

Le statut légal joue un rôle important en ce qui concerne les relations qui sont supposées exister entre les différentes occupations que l'on retrouve sur le marché du travail. Il leur fournit à la fois l'autorité et le pouvoir formel, sur divers plans et de différentes manières (voir Greenwood, 1957).

Dans le cas des professions, une telle reconnaissance juridique sert à protéger le territoire (champ/secteur) conquis face à l'intrusion possible des autres occupations, tout en permettant à leurs membres de détenir le pouvoir d'exercer leurs fonctions de manière relativement libre et selon leur jugement.

Outre l'établissement de juridictions à l'intérieur desquelles les professions peuvent opérer, le statut légal permet de contrôler l'activité professionnelle des membres et la qualité des actes qui sont posés dans l'exercice de leurs fonctions. Théoriquement, cela permet non seulement d'appliquer des sanctions contre les membres déviants, mais de protéger le public contre la fraude et l'incompétence. Sur ce dernier point, l'autorité légale est une nécessité absolue, puisqu'elle permet non seulement de détenir un certain pouvoir critique sur l'entrée dans la profession, mais de maintenir aussi un certain contrôle sur l'évolution de la pratique, soit au moyen de la certification et de l'accréditation, soit en utilisant un modèle d'autorité collégiale qui permet d'institutionnaliser, dans une certaine mesure et lorsque nécessaire, la vérification du travail par les membres.

Ce pouvoir légal permet aux professions de défendre leur territoire contre les autres occupations et les individus non membres ou ceux qui, sans formation semblable (profanes, charlatans, etc.), prétendent être

capables d'exercer des fonctions dans un domaine particulier de la division sociale et technique du savoir. Ce pouvoir légal est octroyé par l'Etat à un groupe de travailleurs dans le but de leur permettre non seulement d'assurer la protection du public, mais aussi de garantir leur crédibilité et de sauvegarder leur réputation. Cela leur permet aussi de maintenir une certaine forme de contrôle direct ou indirect sur les membres, tout en évitant que leur travail soit supervisé par des personnes extérieures à leur groupe occupationnel.

En disposant d'une telle puissance juridique, une profession est en mesure d'atteindre les objectifs prévus par le législateur. Elle peut aussi établir, lorsque son autorité est suffisamment grande, une situation de monopole (puissance et privilèges) en favorisant le protectionnisme professionnel, en cherchant à s'immuniser contre les jugements externes et en entretenant des relations d'autorité avec des occupations ou des professions subalternes qui se trouvent dans son orbite, en leur confiant certaines responsabilités plus ou moins grandes, au moment où il y a une délégation du pouvoir d'effectuer certains actes selon des modalités très précises.

b-5 - La présence d'un code de déontologie

Le code de déontologie constitue le cinquième et dernier élément du processus de professionnalisation que décrit Wilensky.

Outre les standards qui régissent le comportement individuel, l'agir d'un professionnel est conditionné, en partie, par l'ensemble des règles écrites qui fixent certaines normes de conduite de tous les individus qui sont membres d'une collectivité spécifique de travailleurs quant à la manière dont ceux-ci doivent procéder au moment d'établir des relations avec leurs clients ou leurs collègues, de même qu'avec les autres catégories de professionnels et le public en général. Théoriquement, une telle forme d'auto-contrôle vise à fournir, aux individus qui entrent en contact avec un professionnel, l'obtention d'un service de qualité optimale, une certaine neutralité affective, ainsi qu'une rémunération "juste".

> "Le code d'éthique professionnel démontre l'utilité sociale de la profession, mousse la notion de service et de bien-être du client, fixe les idéals et les normes de comportement de la profession (...), énumère les critères d'élimination des incompétents et des malhonnêtes, limite la concurrence au sein de la profession et protège la clientèle" (Chartier; 1964, 127).

Tout en étant perçu comme un moyen de contrôle des activités professionnelles susceptibles de fournir une certaine garantie sur le plan de la protection du public, le code de déontologie joue donc un certain rôle dans le processus de reconnaissance et de valorisation des professions anciennes, nouvelles, ou qui sont en quête d'un statut professionnel. Il représente de plus un facteur important du discours idéologique préconisé par cette catégorie de travailleurs et dont "la fonction première vise à justifier l'autonomie professionnelle comme principe d'organisation de certaines activités" (Dussault; 1977, 18). Enfin, il sert à mettre en évidence la nécessité des professions, l'utilité sociale de l'occupation concernée, ainsi que la compétence d'un groupe particulier de travailleurs qui se disent capables d'accomplir certaines tâches de façon adéquate. Parmi les autres fonctions que sert à remplir un code d'éthique on retrouve celle qui consiste à différencier les actes professionnels des comportements d'affaires, le désir de favoriser l'établissement d'une plus grande cohésion à l'intérieur de la profession, en tentant de rendre relativement uniforme le comportement des membres et en privilégiant l'identification d'un même noyau de valeurs afin de mettre en évidence la raison d'être spécifique à chaque profession, même si celle-ci est plus complexe à faire ressortir lorsqu'il existe une multitude de pratiques sociales.

> "Les professions se différencient en terme de client, de savoir, de culture, de statut social, de mode dominant de pratique, de rémunération et d'autonomie professionnelle" (Dussault; 1977, 35-36).

> "Each profession has a limited field, a specific environment, a group psychology. Each

> profession tends to leave its distinctive stamp upon a man... The group environment creates a group bias... group ethics will not by themselves suffice for the guidance of the group unless they are always related to the ethical standards of the whole community" (MacIver; cité par Vollmer et Mills; 1966, 55).

Malgré le fait que le contenu[1] du Code des professions couvre généralement le même ensemble de règles applicables à toutes les professions (tableau 1.2), il demeure que l'existence de plusieurs catégories de professions ainsi que de divers types de pratiques professionnelles obligent celles-ci à adopter des normes particulières, ce qui a pour effet de rendre impossible l'instauration d'un code de déontologie universel, rédigé de façon formelle et explicite, et susceptible de régir avec un minimum d'efficacité le comportement de l'ensemble des professionnels. L'élaboration d'un tel code serait de plus relativement complexe si l'on se base sur le fait que certains pratiquent leur métier dans une entreprise privée, alors que d'autres travaillent au sein d'organisations de nature bureaucratique où une large part de leur liberté d'action dépend du degré d'autonomie dont ils disposent dans l'exercice de leurs fonctions.

> "Le degré d'autonomie du praticien fait varier la nécessité du code d'éthique; plus le professinnel est autonome, plus grande est la nécessité du code et vice-versa. En d'autres termes, c'est l'exercice 'libéral' d'une profession, au sens classique du terme, qui nécessite le plus un contrôle déontologique. (...) La place du code d'éthique dans l'ensemble des contrôles professionnels est finalement celle que ces autres contrôles laissent vacante. Le code d'éthique sera nécessaire surtout en l'absence de tout autre moyen de contrôle" (Dussault; 1977, 46-47).

---

[1] Pour une analyse du contenu des codes d'éthique, voir la seconde partie du rapport de recherche intitulé: "La déontologie professionnelle au Québec" (1977), préparé par l'Institut Supérieur des Sciences Humaines, à la demande de l'Office des professions du Québec.

Tableau 1.2*

Contenu-type des codes de déontologie	
1 - Définitions et interprétation	
2 - Principes généraux: idéal de service	
3 - Devoirs et obligations:	
A - *Envers le public:*	- qualité et disponibilité des services
	- responsabilité de ses actes
	- éducation et information
B - *Envers le client:*	- conscience de ses limites
	- qualité du service
	- disponibilité et diligence
	- indépendance et désintéressement
	- respect de l'autonomie du client
	- intégrité dans la pratique dans les ententes contractuelles dans la publicité
	- fonctions incompatibles
	- confidentialité
C - *Envers la profession:*	- relations avec l'Ordre
	- relations avec les collègues
	- relations avec les "charlatans"
	- contribution à l'avancement de la profession
4 - Serment d'office ou engagement solennel: dans quelques cas	

*Extrait du rapport de recherche préparé par l'ISSH sur la déontologie professionnelle au Québec; 1977, 73.

La présence d'un code d'éthique de même que l'application de sanctions envers les membres d'une profession qui le transgressent n'ont de sens que dans la mesure où le contenu des règles qui en font partie et auxquelles une catégorie de travailleurs doit normalement se conformer dans leur travail correspond aux valeurs et aux normes qui ont été intériorisées de manière formelle et informelle durant leur période de formation académique et professionnelle.

Même si le code de déontologie est souvent mentionné par les auteurs qui ont tenté de définir les professions à partir soit des traits professionnels, du processus de professionnalisation ou du comportement de type professionnaliste, il demeure que certaines professions n'en possèdent pas,[1] et que l'existence d'un tel code semble davantage faire partie des stratégies d'actions que privilégient certaines occupations dans le but de chercher à obtenir ou à maintenir le support légal de l'Etat, tout en leur permettant de justifier ou d'augmenter le pouvoir qu'elles détiennent ou qu'elles aspirent maintenir dans un champ/secteur de la division sociale et technique du travail, ainsi que le niveau d'autonomie dont disposent ses membres aux yeux de leurs clients, du public en général et auprès des occupations connexes ou concurrentes.

Le fait qu'une profession se dote d'un code de déontologie ne signifie pas nécessairement que les valeurs et les normes de conduite qui y sont inscrites sont intériorisées par les individus qui en sont membres, et que le groupe exerce un certain contrôle formel sur l'agir de chacun d'entre eux.

> "Rien ne démontre, à première vue, que les codes d'éthique génèrent des comportements conformes aux règles qu'ils énoncent. Le passage du principe à la réalité n'est pas automatique, cela va de soi" (Dussault; 1977, 113).

---

[1] "Parmi les professions reconnues au Québec, une bonne proportion (près du quart), parmi les plus récentes surtout, n'avaient pas de code d'éthique ou n'ont commencé à en élaborer un qu'au moment de l'entrée en vigueur (1974) du 'Code des professions'" (Dussault; 1977, 40).

Même s'il est parfois constitué de voeux pieux,de propos vagues, de règles générales, il demeure que le code de déontologie peut contribuer à guider, voire même à régir de manière fonctionnelle le comportement des professionnels, jusque dans une certaine mesure ainsi que dans une vaste majorité de situations:

> "compétence, responsabilité de l'acte, confidentialité (secret professionnel), obligation et qualité du service, publicité, équité contractuelle, actes déloyaux, collaboration, exclusivité de l'acte, indépendance professionnelle, dénonciation, sauvegarde de la réputation, intégrité dans les honoraires, prêt de nom, sanctions, autres devoirs moraux: respect de la vie, loyauté, honnêteté intellectuelle" (Dussault; 1977, 60-61).

Ainsi, même si l'éthique n'en demeure pas moins un domaine où les sanctions concrètes sont difficiles à imposer, il demeure que certaines sanctions peuvent être efficaces dans la mesure où les membres d'une profession n'essaient pas d'abord de se protéger entre eux, et qu'ils n'attendent pas pour intervenir que des pressions extérieures ou l'opinion publique les y contraignent, surtout quand il est question du prestige professionnel, de la bonne réputation à maintenir, et de l'effet préventif qu'une réglementation sévère peut générer dans certains cas.

La complémentarité qui est censée exister d'une part entre l'utilisation de documents formels servant à préciser les normes d'entrée et de pratique ainsi que les niveaux de compétence, de responsabilité et d'autonomie des professionnels et, d'autre part, l'intériorisation informelle de valeurs susceptibles de favoriser l'auto-discipline individuelle et collective, constituent des éléments qui sont susceptibles de contribuer, dans une certaine mesure, à l'établissement d'une ligne de conduite, à la réglementation de la compétition interne, et au maintien de comportements considérés comme acceptables. Cette omniprésence du groupe favorise aussi le développement d'attentes précises des uns à l'égard des autres, autant dans leur propre milieu de travail que

dans la pratique de leur discipline.

1.2.2.3 La professionnalisation des éducateurs physiques au Québec selon l'approche sociographique

La technique monographique sera utilisée dans le troisième volet de notre travail afin d'être en mesure de préciser d'une autre manière, c'est-à-dire à partir de ce que font les éducateurs physiques, les phases du processus de professionnalisation que ce groupe occupationnel semble avoir atteint à la toute fin des années soixante-dix. Cette approche permet aussi de recueillir une foule d'informations sur les caractéristiques des diplômés en éducation physique, ainsi que sur les différents aspects relatifs à la manière dont cette communauté de travailleurs se situe et évolue sur le marché du travail.

L'atteinte d'un tel objectif peut s'effectuer de multiples façons. Compte tenu que l'on ne dispose pas d'une connaissance antérieure de cette réalité étudiée, il apparaît nécessaire de procéder, dans un premier temps, à une exploration relativement exhaustive de la situation actuelle, en privilégiant l'observation sommaire d'une vaste quantité d'éléments, plutôt que de limiter cette étude à une analyse de l'interrelation qui existe entre quelques facteurs qui se situent dans un contexte particulier. Cette façon de décrire la réalité n'exige pas que l'on procède, dans le cas présent, à l'analyse de certaines hypothèses. L'investigation conduite auprès de cette collectivité de travailleurs consistera plutôt en une description ainsi qu'à un bref examen de leur position sur le marché du travail.

Une telle approche permet d'obtenir des informations suceptibles de fournir une meilleure connaissance de la situation occupationnelle

des diplômés en éducation physique, tout en favorisant une meilleure perception de la manière dont ceux-ci se comportent en regard de certains facteurs qui ont un lien soit direct ou indirect avec l'une ou l'autre des étapes du processus de professionnalisation de Wilensky.

Ainsi, l'observation des caractéristiques occupationnelles, ajoutée à l'examen des différents aspects de la mobilité et à celui des motifs qui sont à la base de l'attachement ou de la stabilité de ce type de travailleurs face à l'emploi occupé au moment de l'enquête (été 1980) se rapportent à la première phase de ce processus. L'analyse de ce qui se passe en regard de l'utilité de certains types de savoirs acquis ou susceptibles de l'être au moment de la seconde étape du processus de socialisation retenu pour les fins de la présente recherche peuvent nous fournir des renseignements fort utiles en regard de la deuxième phase de l'approche de Wilensky. Le niveau de participation des éducateurs physiques dans les différentes associations professionnelles permet de déterminer la manière dont ceux-ci se comportent en regard de la troisième étape du modèle de Wilensky. Enfin, la perception que cette catégorie de travailleurs a du statut social que leur occupation détient au Québec permet d'avoir une meilleure idée du niveau de prestige que l'éducation physique peut avoir dans l'esprit des principaux intéressés, tout en nous renseignant sur l'évolution de la quatrième phase du processus de professionnalisation de Wilensky.

L'étude exploratoire de la situation des diplômés en éducation physique sur le marché du travail porte d'abord sur l'aspect statique de cette réalité sociale. Elle met l'emphase sur l'observation des traits généraux de cette catégorie de travailleurs en en faisant ressortir les caractéristiques personnelles telles l'âge, le sexe, le statut civil, le niveau de scolarité, l'année de graduation ainsi que l'université ou le pays où ils ont acquis leur formation académique.

La cueillette de données sur les emplois occupés par les éducateurs physiques est principalement centrée sur le fait que ceux-ci occupent ou non une charge à temps complet ou à temps partiel, tout en identifiant le type d'employeur, les catégories de clientèles desservies ainsi que le genre d'occupation.

Dans un deuxième temps il importe de connaître comment s'effectue la socialisation "professionnelle" des éducateurs physiques, en ce qui a trait aux trois étapes de ce processus dont Joan W. Wright aborde certains des éléments dans sa thèse de doctorat (1970).

L'examen de la phase initiale porte sur la pertinence du choix du secteur d'études sélectionné ainsi que sur le niveau de concordance qui existe entre les aspirations qu'entretiennent les répondants au début, durant et à la fin de leurs études, face à leur insertion sur le marché du travail.

La seconde étape du processus de socialisation concerne l'examen du niveau de fonctionnalité qui existe entre la formation reçue à l'université et les diverses tâches qu'il importe d'accomplir. Tout en cherchant à déterminer jusqu'où différents types de savoirs (savoir-science), savoir-culture, savoir-faire-faire, savoir-faire) sont utiles dans l'exercice de leurs fonctions, il importe aussi de connaître le degré de satisfaction que ces travailleurs manifestent à l'égard de la formation reçue sur les plans de la théorie, de la méthodologie, de l'acquisition d'outils de travail, de leur "spécialisation" particulière, ainsi qu'en ce qui a trait aux stages qu'ils ont effectués sur le terrain lors de leur séjour à l'université.

L'observation de la dernière partie de ce processus concerne l'étape tertiaire et elle comporte quatre volets.

L'expérience acquise sur le plan occupationnel permet de déterminer le nombre d'années travaillées depuis le moment de graduation, ainsi que les caractéristiques de(s) emploi(s) occupé(s): employeur, clientèle, occupation, durée de l'emploi et nombre d'heures de travail/semaine.

En second lieu, l'examen de la situation organisationnelle touche le niveau d'autonomie que possède l'éducateur physique sur l'organisation de son travail, notamment en ce qui concerne l'obligation de subir une période d'apprentissage, sa possibilité de déterminer les objectifs à atteindre ainsi que la nécessité de fournir un rapport d'évaluation sur son comportement.

Le niveau d'implication des éducateurs physiques dans divers types d'organisations vouées à la défense de leurs intérêts, ainsi que leur degré de participation à des conférences, symposiums, etc. constituent, avec la lecture de revues spécialisées, différentes manières de s'impliquer sur le plan professionnel.

Quant à la dernière facette, celle-ci porte sur l'éducation continue. Tout en permettant de connaître l'intention que les éducateurs physiques manifestent au sujet de la poursuite actuelle ou anticipée d'études sous-graduées ou graduées, il importe d'identifier les divers secteurs d'intérêts ainsi que les problèmes susceptibles d'être rencontrés par cette catégorie de travailleurs à cette occasion, tout en cherchant à connaître leurs attentes face à la recherche.

L'aspect dynamique du comportement des éducateurs physiques sur le marché du travail concerne le profil de carrière de ce type de travailleurs. En premier lieu, il importe de déterminer comment s'effectue le passage du monde de l'éducation au marché du travail, de préciser les difficultés rencontrées à ce moment-là, et de déterminer le nombre d'emplois occupés depuis le moment de la graduation ainsi que le nombre de mois chômés.

La mobilité des éducateurs physiques sur le marché du travail sera traitée de manière à pouvoir préciser le taux des changements d'emplois à temps complet, la direction (horizontale, verticale, inter-professionnelle, inter-sectorielle), le moment où cela se produit au cours de la vie active ainsi que le type d'employeur, de clientèle et d'emploi occupé. D'autres formes de mobilité (géographique, linguistique, sociale) seront traitées de façon sommaire. Il en sera de même de la perception qu'ont les éducateurs physiques de leur occupation ainsi que du statut que semblent lui accorder différentes catégories de personnes. Quant à la mobilité de type volontaire ou forcé, il sera fait mention du nombre d'années que les éducateurs physiques entendent conserver leur emploi actuel, et des motifs intrinsèques ou extrinsèques qui incitent un certain nombre d'entre eux soit à le quitter, soit à le conserver. Puis, on

procédera à un examen du degré de satisfaction exprimé à l'égard de certains aspects de leur travail.

Enfin, nous donnerons une vue d'ensemble du profil de carrière de ceux qui ont obtenu un baccalauréat dans le domaine de l'éducation physique entre 1953 et 1979. Le cheminement sera tracé à compter du premier emploi en précisant l'employeur, la clientèle, le type d'occupation, la durée de l'emploi ainsi que la longueur de la période de chômage, s'il y a lieu. L'identification des principaux problèmes rencontrés dans le cheminement de leur carrière et dans leur travail viendront compléter cette section.

Après avoir procédé à la définition des principaux concepts utilisés dans le cadre de cette thèse, nous aborderons les éléments liés à l'aspect méthodologique, soit la population inventoriée et la sélection de l'échantillon ainsi que la manière dont fut construit et appliqué l'instrument ayant servi à la cueillette des informations destinées au troisième volet de cette recherche.

1.2.2.4 Le concept de profession retenu pour les fins de cette thèse, et la définition des principaux termes

Il n'est pas facile de cerner de près le concept "profession" compte tenu de la variété de significations que son utilisation courante évoque (occupation idéalisée ou prestigieuse, professions anciennes ou nouvelles, regroupement d'individus qui pratiquent le même métier), ainsi que du nombre impressionnant d'entités qui lui ont donné une connotation abstraite ou pratique, en divers lieux (pays) et à différentes époques, tant sur le plan sociologique ou populaire, que légal ou linguistique (dictionnaire).

Même si la définition du terme profession n'est guère univoque, il demeure que ce cype d'occupation est généralement perçue comme:

> "an ideal type of occupational organization which does not exist in reality but which provides the model of the form of occupational organization which would result if any occupational group became completely professionalized" (Vollmer et Mills; 1966, v).
>
> "En général, au Québec, on s'entend pour définir la profession comme une activité, généralement intellectuelle, exercée par des diplômés

> universitaires. On utilise le terme pour discriminer les occupations qui demandent moins de qualifications de celles dont l'apprentissage nécessite des études prolongées et impliquent la manipulation de symboles. (...) Pour le législateur, le statut professionnel ne peut être accordé, via la constitution en corporation, à une occupation sans qu'il soit tenu compte de certains facteurs tels que: les connaissances requises, le degré d'autonomie, le caractère personnel des rapports entre les professionnels et leurs clients, le contrôle de la compétence et de l'intégrité par une corporation et, l'aspect confidentiel des informations obtenues dans l'exercice de leur profession" (Dussault; 1977, 32-33).

Dans la présente étude le terme profession désigne le regroupement d'un nombre important de travailleurs qui pratiquent la même occupation, c'est-à-dire une activité intellectuelle dont les connaissances particulières (théoriques et pratiques) ont généralement été acquises au niveau universitaire et qu'ils tentent d'utiliser de façon spécifique et exclusive. Les rapports personnels et confidentiels que ces individus établissent avec leurs clients nécessitent qu'ils possèdent une certaine autonomie dans l'exercice de leurs fonctions, et que le contrôle de leur compétence et de leur intégrité soient soumis à la réglementation de leur corporation professionnelle. Tout en veillant à la qualité des actes posés par ses membres, cette dernière a aussi pour rôle de les représenter, de les défendre et de les protéger contre la concurrence et l'empiètement des autres professions ou des pouvoirs publics. Une profession est donc une occupation qui a su mettre en place les stratégies nécessaires pour acquérir certains modes d'organisation du travail de type professionnel et qui se situe au moins dans la phase de maturation en ce qui a trait à son développement global.

Les nombreux articles, volumes et thèses consultés au moment de l'élaboration de la présente recherche nous incitent à présenter une définition des principaux termes[1] qui touchent à la sociologie du travail

---

[1]Les termes qui font l'objet d'une définition sont présentés dans l'ordre suivant: profession, professionnalisme, professionnalisation, semi-profession, déprofessionnalisation, carrière, occupation, structure occupationnelle, marché du travail, mobilité professionnelle, processus de différenciation, segmentation, stratification, éducateur physique. .../

compte tenu du fait qu'ils sont occasionnellement perçus de façon inégale, voire même ambiguë par certains auteurs.

Afin de restreindre au minimum toute possibilité de confusion ou d'interprétation erronnée nous présenterons, de manière concise, ce qui constitue la signification la plus usuelle et exacte que l'on rencontre dans la littérature sociologique. Cette opération nous apparaît d'autant plus nécessaire compte tenu du fait qu'il existe une bonne part de convention dans l'utilisation des mots, que leur signification change parfois avec le temps et qu'il n'est pas toujours possible de trouver une définition univoque.

> "In all the jungle of social science, lexicography, there is no less definitive term than 'profession' and its deprivations, 'professional', 'professionalism' and 'professionalization' suffer the same ambiguity" (Mosker, cité par Goerl; 1978, 93).
>
> "These conflicting connotations have not facilitated consensus as to what comprises the substance of each" (Goerl; 1978, 88).

Professionnel: Le professionnel est l'individu qui possède des connaissances théoriques et pratiques, généralement acquises dans une institution de haut savoir et qui lui permettent d'offrir un service spécifique à une population-cible ou à la société en général. Lorsqu'utilisé comme adjectif (ex. un service professionnel, une occupation professionnelle), ce terme présuppose que l'on a procédé à une évaluation du type et du niveau de compétence qu'une personne (ou une occupation) possède en regard du domaine où on la considère experte pour répondre à une catégorie de besoins particuliers, et qu'on l'a jugée apte à défendre de façon efficace les intérêts des individus ou des institutions sociales qui font appel à ses services.

...[1](suite). Les termes anciens, récents, et nouveaux diplômés sont décrits dans la section 1.3.1 qui traite de la population inventoriée et de la sélection de l'échantillon (p. 117). La définition des divers types de savoirs figure dans la section traitant des cinq phases du processus de professionnalisation de Wilensky (sous-section 1.2.2.2, item b-1, intitulé: L'établissement d'un type particulier de main-d'oeuvre, p. 66-67).

> "As an adjective, 'professional' is often used to refer to an evaluation of individual performance of work; that is, as a complimentary label for great skill and proficiency in the performance of a task" (Pavalko; 1971, 16).

Professionnalisme:[1] Cette expression se rapporte au comportement qu'adoptent les professionnels dans l'exercice de leurs fonctions - voire même dans leur vie - compte tenu des attitudes que cette catégorie de travailleurs est censée avoir intériorisée de façon formelle et informelle au cours de leur période de formation, ainsi que des valeurs qui sont privilégiées à l'intérieur du discours idéologique que chaque profession entretient dans le but de justifier sa raison d'être et les différentes pratiques sociales de ses membres.

> "Professionalism refers to either attitudinal or behavioral qualities of individuals within occupations. Attitudinal professionalism then refers to an ideology or distinctive belief system held by individuals. It is concerned with the espousal or internalization of professional rhetoric; whereas behavioral professionalism involves an individual's life style or carrying out of professional patterns of activity" (Hagan; 1975, 31).

Professionnalisation:[2] Ce concept réfère au processus dynamique par lequel une occupation transforme graduellement certains éléments

---

[1]Dans la littérature anglo-saxonne, le professionnalisme est perçu comme étant "the individual level", "the attitudinal side", "the functional model", étudié par les tenants de l'approche fonctionaliste. "The attitudinal attributes of the professionalism model reflect the manner in which the practitioners view their work" (Farmer; 1969, 11) ..."including the sense of calling of the person to the field and belief in self-regulation" (Hall; 1968, 92). "The functional model emphasizes the unifying and homogenizing influence of professional education in selection and socialization" (Perrucci, cité par Hagan; 1975, 22).

[2]Dans la littérature anglo-saxonne, le terme professionnalisation est perçu comme étant "the occupational level", "the structural side", "the process model" étudié par les représentants de l'approche séquentielle (processualist) "which adopts the concept of natural history" .../

majeurs de son mode d'organisation, afin d'être en mesure d'évoluer progressivement vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel. Le terme professionnalisation représente donc le processus, les étapes, les phases qu'une occupation se doit de franchir de façon dite "naturelle" dans le but de pouvoir éventuellement détenir le statut de profession. L'utilisation de ce terme laisse sous-entendre qu'il existe sur le marché du travail des occupations plus professionnalisées que d'autres, et qu'il est possible de situer chacune d'entre elles sur un continuum allant d'une absence totale à une complète professionnalisation.

> "The concept 'professionalization' is viewed as the dynamic process whereby occupations exhibit changes in certain criteria in the direction of the professional polar end of a continuum" (Vollmer et Mills; 1966, 7-8).

> "Applied to the professions, natural history visualizes any groups which are undergoing professionalizations as following a sequence of changes. The unique and particular aspects of each professional group is not considered to be of consequence. Only the typical sequence of events is important" (Stamm; 1968, 26).

Semi-profession:[3] Une occupation est considérée comme une semi-profession lorsque celle-ci n'a pas réussi à franchir, de façon maximale, les différentes étapes du processus de professionnalisation, y compris celle portant sur l'obtention d'un statut légal et social.

...[2](suite) (Stamm; 1968, 26). "Professionalization refers to the structural process of change on the part of occupations, whereby an occupation begins to move toward the professions end of a continuum as measured by specific criteria" (Hagan; 1975, 2). "The process model focuses on the developmental sequence of professionalization (...) in attempting to establish a chronological sequence or 'natural' history of professionalization" (Hagan; 1975, 24).

[3]Certains termes sont considérés synonymes: semi-profession, profession marginale, profession en émergence, pseudo-profession, para-profession.

> "Semi or incomplete professionalization refers to occupations which have moved only part of the way toward the professional end of a hypothetical continuum. The occupation exhibits inconsistencies in its development of professional, characteristics (...). Rather than being a categorical, homogeneous entity, semi-professionalization is a matter of degree rather than kind" (Hagan; 1975, 37).

Comme les "anciennes professions" ont connu des transformations souvent fort importantes au cours des dernières décennies principalement à cause de la transformation de la structure du travail occasionnée par l'émergence de diverses spécialités, et que leurs membres ou les individus qui font partie des "nouvelles professions" sont parfois confrontés avec deux modes différents d'organisation du travail dont le rationnel à la base de leur agir les oblige à se référer tantôt à leur professionnalisme, tantôt à la logique de la structure bureaucratique dans laquelle ils oeuvrent lorsqu'ils sont employés par une organisation ou une institution qui opère sur une grande échelle (ex.: multinationale, entreprise para-gouvernementale, ou d'Etat), il s'ensuit que le comportement des personnes qui sont membres de certaines de ces spécialités ou occupations peut difficilement être libre de toute entrave à leur autonomie professionnelle compte tenu des contraintes auxquelles ils doivent faire face dans leur milieu de travail.

> "Etzioni and his associates argue that semi-professions are distinguished from fully-fledged professions in that [persons] are employed largely in bureaucratic organizations" (Leggatt; 1970, 53).

Déprofessionnalisation: Le phénomène de la déprofessionnalisation ne se prête pas à une définition univoque.

Pour certains, ce concept évoque le déclin du pouvoir professionnel et une remise en question de ce type d'occupation et de travailleurs, puisque les professions traditionnelles voient leur statut et leur autonomie se restreindre pendant que d'autres travailleurs acquièrent des privilèges qui étaient l'exclusivité des professionnels.

Pour d'autres la déprofessionnalisation se manifeste par le décloisonnement des professions, la collaboration interprofessionnelle, le partage des responsabilités et la participation de plus en plus grande du demandeur aux services qu'il requiert. La déprofessionnalisation est alors perçue comme:

> "Le processus par lequel le savoir et le savoir-faire sont redonnés à chacun, en vue de la satisfaction de ses besoins (...); c'est la conception qui véhicule cette idée égalitaire que tous les hommes ont des capacités et des aptitudes pour répondre à leurs besoins, que tous sont capables d'initiatives et de créativité, que chacun peut reprendre en main les actes fondamentaux de sa vie - se soigner, s'instruire, etc. - (...); c'est la satisfaction solidaire des besoins par l'affirmation de l'entraide et l'utilisation des ressources du milieu de vie (...); la déprofessionnalisation exige des outils commerciaux, des outils 'à l'échelle humaine' pouvant être utilisés par la plupart des individus au sein d'une communauté organique (...); dans un sens moins radical, elle peut signifier le décloisonnement des professions débouchant sur l'approche multidisciplinaire, globalisante et, en quelque sorte, systématique des besoins humains. Elle peut aussi évoquer la délégation de tâches, selon laquelle des activités prétendument réservées à des gens hautement spécialisés sont redonnées à des individus et à des groupes moins spécialisés, à un coût social et économique moins élevé pour une collectivité (...)" (Proulx; 1979, 120-121).

Carrière: Bien que le terme "carrière" est fréquemment utilisé dans le langage courant[1] comme synonyme d'occupation ou de profession, la signification qu'on lui attribue présentement porte davantage sur

---

[1] "Dans le langage courant, on applique le mot 'carrière', aux professions où s'exercent surtout les facultés intellectuelles du travailleur; on nomme métier celles qui exigent surtout un labeur manuel. Cette distinction entre carrière et métier s'accompagne couramment d'un jugement de valeur; une préférence d'estime est accordée à la carrière, qui est tenue pour 'profession libérale', tandis que le métier est regardé volontiers comme 'oeuvre servile'. Autrefois très marquée, cette distinction commence cependant à s'atténuer peu à peu..." (Jacquemet; 1933, 703).

les divers emplois qu'une personne occupe durant sa vie active de travailleur. Le Dictionary of the Social Sciences (Angleterre) le définit de la façon suivante: "an individual's sequence of occupations; a standardized sequence of occupations of increasing prestige for an individual to pass through; an indivudual's movement through a series, not predetermined, of statuses or roles" (1977, 31). Perçu dans ce sens, le terme carrière se rapproche davantage du concept "profil de carrière" que propose l'ONU dans son Dictionary of the Social Sciences: "A career or career pattern is a series of adjustments made to the institutions, formal organizations, and informal social relationships involved in the occupation, or sequence of occupations, which make up the work history of a person or group of persons" (1965, 73). Il en est de même du Dictionary of Social Sciences (Etats-Unis), dans lequel le terme "career pattern" est perçu comme "the typical sequence of job changes that people experience, as they rise in a given occupational scale" (1959, 38). Dans ce dernier cas, les concepts dérivés sont:

> "career dynamics - the social factors which influence choices of careers, job satisfaction, the social evaluation of various occupations, and the rate of occupational mobility in a society;
>
> career expectation - the expectation and hope on the part of a person that a certain sequence of jobs will come to him in a series of promotions, as he achieves the goals of his career;
>
> career hierarchy - the ranking of occupations according to their prestige and importance in a given society;
>
> career orientation - the kinds of occupational interests a given person has" (1959, 38-39).

Occupation: Le langage courant s'appuie sur plusieurs termes pour désigner ce que fait un individu quand il travaille, ou pour identifier la sorte de travail qui est accompli: profession, occupation, métier, emploi, position, situation. Ainsi, l'occupation peut désigner:

> "l'activité ou l'ensemble des activités accomplies par un individu, de façon permanente ou sur une longue période, activités pour lesquelles il est rémunéré et par lesquelles il peut assurer sa subsistance. C'est, [en d'autres mots] le type de travail le plus important par lequel un individu gagne sa vie" (Laplante; 1960, 11).

> "Occupations may be defined as relatively continuous patterns of activities that provide workers a livelihood and define their general social status. However, the distinction between occupations and statuses are difficult to make in concrete situations" (International Encyclopedia of Social Sciences; 1968, 245).

La structure occupationnelle: Cette notion désigne, dans son sens le plus large, la répartition des travailleurs entre toutes les occupations d'une société. Elle implique que le chercheur tienne compte de deux notions essentielles: celle de relation et de proportion.

> "Divers éléments d'une réalité [occupationnelle] sont structurés s'ils sont en relation les uns avec les autres et si chaque élément possède une place ou une proportion par rapport à l'ensemble des éléments. Une structure ainsi conçue, pourra évoluer par l'arrivée ou la disparition d'éléments ou par des changements dans la proportion de chaque élément par rapport au tout (...). [Ainsi, la répartition signifie]que chaque groupe occupationnel a un nombre donné de travailleurs [qui peut être perçu] en fonction des autres occupations par rapport aux multiples points de vue sous lesquels on peut la considérer: revenu, prestige, importance fonctionnelle pour la société, etc." (Laplante; 1960, 12).

Le terme "structure occupationnelle" sert aussi à désigner, dans un sens plus restreint, les différentes catégories d'occupations que l'on rencontre au sein d'une industrie, d'un service particulier, ou pour faire état de l'interrelation qui existe entre les diverses spécialités au sein d'une même profession. De façon plus particulière, on l'emploi lorsque l'on procède à un examen du niveau d'interrelation qui existe entre le système d'éducation et la structure occupationnelle.

> "The term 'occupational structure' may also be used with respect to society as a whole, as in examinations of the relation between the educational system and occupational structure" (Gould et Kolb; 1965, 474).

> "Occupational structure may be analyzed simply in terms of kinds of occupation, or also in terms of quality of skill demanded (skilled, semi-skilled and unskilled occupations). The analysis of occupational structure is also utilized in the study of levels of economic and social development" (Dictionary of the Social Sciences; 1965, 474).

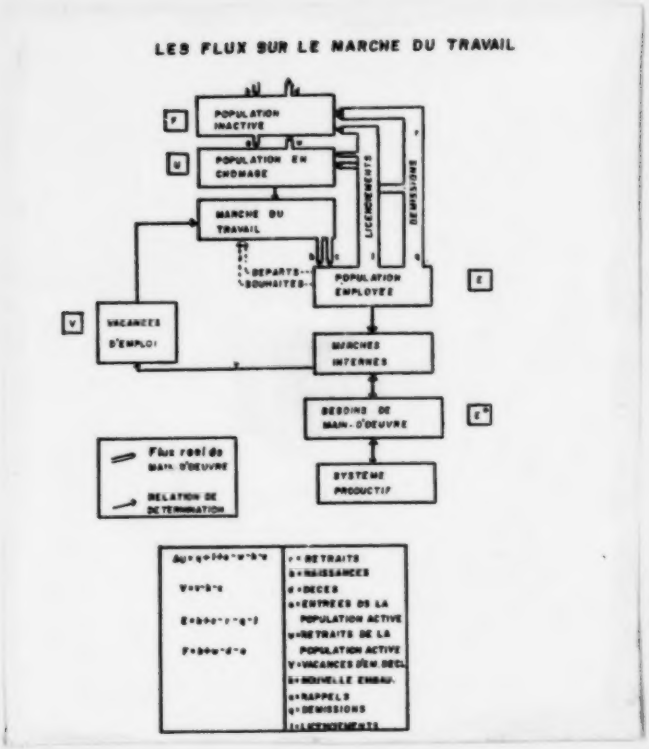
> "The occupational structure may be thought of as a series of more or less pemanently related occupational families that are hierarchically arranged according to complexity of skills (...). Since there is no universally accepted taxonomy of occupations and industries, a comparisons of different societies is hazardous (...). There are difficulties in analyzing the occupational structures of societies in different periods (...). Changes in the occupational structure accompany the changes that come with industrialization (...). Many occupations are altered or eliminated, and new ones arise in response to both technological innovations and reorganizations of work systems" (International Encyclopedia of Social Sciences; 1968, 246).

Le marché du travail: est un concept utilisé pour désigner l'interrelation qui existe entre l'offre et la demande d'emplois.

> "Labour market: (1) all those members of a labor force, whether employed or not, who are seeking the available or potential job openings; (2) the total number of jobs of a certain kind for which the same wages or salaries are paid; (3) the geographic area within which workers move from job to job with comparative freedom, and which they are reluctant to leave" (Dictionary of the Social Sciences; 1965, 373-374).

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Dominique Gambier a cherché à illustrer les différents facteurs qui exercent une influence sur le marché du travail. Une illustration de ce fonctionnement figure à l'intérieur du graphique 1.

Graphique 1



(Gambier; 1978, 417).

La mobilité professionnelle: Bien que la mobilité professionnelle constitue, au sens strict, le processus de changement de métier ou de profession, ce concept s'utilise aussi dans le cas d'un changement d'emploi:

> "Ce changement peut s'opérer soit à l'intérieur d'une même profession collective, en restant par exemple dans la même entreprise, soit en passant d'une branche d'activité à une autre (...). On peut parler également dans un sens encore plus large de mobilité professionnelle pour désigner l'occupation de plusieurs emplois de façon alternée (...). Enfin, la montée ou la descente dans la hiérarchie professinnelle constitue aussi une autre forme de mobilité professionnelle" (Birou; 1966, 173).

Le processus de différenciation: L'orsqu'une occupation s'inscrit à l'intérieur du processus de professionnalisation, les membres qui en font partie sont appelés à remplir des rôles différents à des niveaux fort variés. En procédant à l'examen de la différenciation (i.e. à une radiographie du type de travail qu'effectuent les membres), nous pouvons percevoir la façon dont un groupe occupationnel se structure et fonctionne en vue d'occuper les multiples champs et secteurs de pratique qui lui sont accessibles (segmentation ou différenciation horizontale), tout en observant la façon dont celle collectivité a réussi à asseoir son autorité ou son pouvoir de contrôle sur le comportement de ses membres (stratification ou différenciation verticale).

L'examen du processus de différenciation permet au chercheur d'obtenir beaucoup d'informations sur le type d'organisation et de transformation qui se manifestent dans les divers champs et secteurs de pratique dans lequel évoluent les membres d'une occupation (profession), tout en lui fournissant des indices pour l'étude du profil de carrière de cette catégorie de travailleurs ainsi que sur leur niveau de stabilité et de mobilité sur les plans horizontal et vertical.

La segmentation: (différenciation horizontale) constitue en quelque sorte le reflet de la dispersion des individus qui oeuvrent dans différents champs et secteurs du marché du travail afin d'être en mesure de répondre à des besoins qui se sont manifestés par une demande de services nécessitant le recours et l'engagement de personnes qui possèdent une compétence reconnue, tout en étant capables de fournir un rendement de qualité lors de l'exécution de tâches spécifiques.

La stratification: Bien que la variété et le nombre de paliers peuvent différer d'une occupation (profession) à l'autre, la stratification se réfère à la hiérarchisation des niveaux de responsabilité entre les individus qui appartiennent à une même collectivité occupationnelle ou qui travaillent à l'intérieur d'un même champ/secteur d'application. Elle permet de préciser le niveau de responsabilité, de pouvoir et d'autonomie que possède tel individu qui occupe tel poste et remplit certaines

fonctions, tout en exprimant en quelque sorte le degré de compétence, réelle ou apparente, qu'il a acquis pour accéder à ce niveau d'autorité légale ou sociale, lequel l'autorise à exercer un certain type de contrôle explicite sur le travail des individus qui sont sous sa juridiction.

Educateur physique: Un agent qui intervient auprès de différentes catégories de populations (enfants, adultes, personnes âgées), en utilisant les activités physiques ou sportives dans le but d'enseigner certaines façons de pratiquer les activités concernées, de développer divers facteurs de la valeur physique, ou de contribuer à l'évolution de certaines facettes de la personne humaine tout en privilégiant une approche centrée sur des valeurs telles l'éducation, ainsi que l'amélioration ou le maintien de la santé et du bien-être. Ce type de travailleur possède généralement un diplôme universitaire au niveau du premier cycle et la formation qu'il reçoit dans diverses formes de connaissances (savoir-science, savoir-culture, savoir-faire-faire, savoir-faire) contribue à lui donner une compétence particulière, susceptible de le rendre apte à jouer un rôle original et exclusif sur le marché du travail.

1.3 La méthodologie

Afin d'être en mesure de circonscrire l'état de la situation dans lequel se trouvent les diplômés en éducation physique sur le marché du travail, il importait de consulter le plus grand nombre d'entre eux. Voici la manière dont nous avons procédé pour rejoindre cette population, ainsi que la façon dont fut construit le questionnaire destiné à la cueillette des renseignements nécessaires à l'atteinte des objectifs poursuivis dans cette dernière partie de la thèse.

1.3.1 La population étudiée et la sélection de l'échantillon

La troisième partie de la thèse porte sur l'examen des positions occupées par les diplômés en éducation physique sur le marché du travail.

Pour les fins de la présente recherche, la population totale est constituée de l'ensemble des individus qui ont obtenu un diplôme de premier cycle (baccalauréat) depuis le moment où les institutions d'enseignement universitaire d'expression française situées au Québec offrent un programme de formation dans ce domaine de la connaissance: Laval (1954), Montréal (1955), Sherbrooke (1963), ainsi que l'Université du Québec à Trois-Rivières (1968) et l'Université du Québec à Montréal (1969). Compte tenu de la transformation du contexte dans lequel s'est progressivement implantée cette occupation au sein de la communauté canadienne-française et, dû à l'influence qu'exerça l'Université d'Ottawa (1949) où un grand nombre de résidents du Québec y ont reçu et continuent d'y recevoir une formation aux niveaux gradué et sous-gradué, il nous est apparu nécessaire d'inclure, au sein de la population-mère, les Québécois d'expression française qui ont fréquenté cette institution puisque ceux-ci répondent à l'ensemble des critères spécifiques au groupe qui fait l'objet de cette recherche et n'en perturbent pas l'homogénéité.

L'approche utilisée pour fixer la population totale consista à déterminer, avec l'aide des institutions concernées, le nombre de diplômes de premier cycle (baccalauréat) que chacune d'entre elles ont émis depuis le moment où elles offrent un programme de formation dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique (tableau C-1, en annexe). Compte tenu de l'impossibilité de rejoindre cette population globale, dont une partie est inaccessible dû à l'absence d'information sur leur lieu de résidence ou de travail, la population retenue pour les fins de cette enquête fut constituée des éléments qu'il a été possible d'atteindre en utilisant comme source d'information soit le registre de l'association des anciens de certaines universités, soit en se basant sur toute autre liste que possédait ou à laquelle pouvait avoir accès le département, l'école ou la faculté concernée par cette recherche.

L'approche que nous avons utilisée pour délimiter la population globale sur laquelle reposerait notre étude, c'est-à-dire celle qui comprend tous les éléments qui sont "localisables" et accessibles par la poste, nous apparaît appropriée compte tenu du fait que 100% des individus, dont le nom figurait sur ces listes et dont l'adresse avait été mise à jour, ont été contactés et ont reçu un questionnaire, ce qui leur donnait la possibilité de prendre part à cette enquête. Nous demeurons toutefois conscient qu'il existe une catégorie d'éléments, les personnes sans adresse connue, qui n'avait aucune chance de participer à cette enquête.

Cette "reconstitution" de la population à partir du nombre total d'individus disponibles représente en quelque sorte un "échantillon suffisant" compte tenu du fait que la représentativité croît avec la taille et que dans ce cas-ci, nous nous appuions davantage sur la loi des grands nombres plutôt que sur le caractère rigoureusement aléatoire du tirage au sort, comme c'est le cas pour un échantillon de type probabiliste dont la sélection ou le prélèvement de la collectivité de participants qui sont retenus ne représente qu'une partie réduite de la population totale.

L'utilisation d'un bassin de population aussi vaste et dont tous les membres susceptibles d'être contactés eurent effectivement la possibilité d'être interrogés, va au-delà de l'exigence fondamentale que constitue la probabilité d'inclusion ou de sélection de chacun des cas selon des lois du hasard. Un tel "plan d'échantillonnage" nous semble en mesure de reproduire, avec justesse et précision, les caractéristiques de la population concernée tout en étant conscient qu'on ne peut extrapoler les résultats obtenus par cette enquête à la partie de la population-mère que l'on a été incapable de rejoindre.

D'une population estimée[1] à 4 744, les diverses listes d'adresses disponibles permirent de solliciter 3 890 diplômés (tableau 1.3).

[1]Le terme "estimé" est utilisé compte tenu de la difficulté rencontrée lors de l'établissement de la population de diplômés francophones ayant fréquenté l'université d'Ottawa dans le passé.

Tableau 1.3

Population des diplômés en éducation physique de six universités dispensant une formation aux francophones, et statistiques de l'administration du questionnaire d'enquête

	Ottawa(1949)	Laval(1954)	Montréal(1955)	Sherbrooke(1963)	UQTR(1968)	UQM(1969)	TOTAL
a- Nombre de diplômés disp.	558	1 209	1 276	818	452	431	4 744
b- Diplômés sollicités	476	916	1 011	762	334	391	3 890
c- Questionnaires retournés pour adresse inexacte	12	14	21	12	16	17	92
d- Diplômés réellement atteints	464	902	990	750	318	374	3 798
e- Questionnaires retournés	271	487	427	386	127	164	1 862
f- Questionnaires rejetés lors de la codification	2	8	6	2	3	3	24
g- Questionnaires dûment complétés et codifiés	269	479	421	384	124	161	1 838
h- Taux de réponse des questionnaires codifiés (g/d)	58,0%	53,1%	42,5%	51,2%	39,0%	43,0%	48,4%
i- Facteur de pondération	2,074	2,524	3,031	2,130	3,048	2,677	2,581

Même si ce dernier nombre restreint en quelque sorte la définition du terme population-mère, celui-ci représente l'ensemble de l'univers qui pouvait effectivement être interrogé. En excluant les 92 enveloppes qui sont revenues à leur point d'origine avec la mention "adresse inexacte", ou "n'habite plus à cet endroit", ce furent 1 862 éducateurs physiques qui ont retourné le questionnaire, certains l'ayant fait à la suite d'une lettre de rappel. De ce nombre, 1 838 furent conservés pour fins d'analyse (48,4%); les 24 autres furent rejetés au moment où nous avons procédé à la codification des données.

Pour les fins de l'étude comparative nous n'avons retenu que les personnes qui ont fréquenté une institution d'enseignement de niveau unviersitaire offrant un programme de formation en langue française dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique. La population des diplômés fut divisée en trois grandes catégories: les anciens, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971; ceux-ci ont généralement reçu une formation qui les destinait presqu'exclusivement à l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire. Les diplômés récents (1972-1978) dont certains eurent la possibilité de s'inscrire à des programmes de formation susceptibles de leur permettre d'oeuvrer dans de nouveaux champs ou secteurs d'application. Enfin, les nouveaux diplômés qui, ayant reçu leur diplôme au cours de l'année 1979, étaient sur le marché du travail depuis environ 14 mois au moment où nous leur avons demandé de participer à cette recherche.

Compte tenu du fait que la validité d'une enquête dépend non seulement de l'échantillonnage mais aussi de la valeur de l'instrument que le chercheur utilise pour recueillir les informations qui lui apparaissent nécessaires, nous allons brièvement faire état de la manière dont fut construit et administré le questionnaire élaboré pour les fins de l'enquête centrée sur l'étude de la situation occupationnelle de la population visée.

1.3.2 La construction et l'application de l'instrument de cueillette des informations

Le choix de l'utilisation d'un questionnaire écrit, en tant qu'instrument permettant de circonscrire les positions occupées par les diplômés en éducation physique sur le marché du travail fut influencé par le grand nombre d'individus devant être consultés, leur dispersion géographique, ainsi que par les objectifs spécifiques à cette partie de la thèse.

Le questionnaire a été divisé en quatre sections, afin de recueillir la plus grande variété de renseignements possibles. Au début du questionnaire, nous avons inséré un certain nombre d'éléments qui sont susceptibles de fournir des informations sur les études qui ont permis aux sujets d'obtenir un diplôme universitaire de premier cycle (baccalauréat) dans le domaine de l'éducation physique.

La seconde partie tente de circonscrire la manière dont les éducateurs physiques, qui occupent présentement un emploi à temps complet, se sont insérés sur le marché du travail, ce qu'ils y font, ainsi que la façon dont ils perçoivent leur environnement occupationnel et le degré de fonctionnalité qu'ils accordent à la formation qu'ils ont reçue, comparativement aux exigences des tâches principales qu'ils ont à accomplir. Cette section vise de plus à recueillir des données sur le cheminement de la carrière des répondants ainsi qu'à évaluer leur satisfaction à l'égard de l'emploi actuel, tout en précisant les motifs qui les y attachent et les raisons qui pourraient les inciter à changer de poste.

En troisième lieu, les personnes concernées avaient à fournir des informations au sujet de leur intérêt actuel ou futur de poursuivre des études, tout en précisant leur projet d'intention ainsi que les principaux problèmes auxquels ils étaient confrontés au moment de l'enquête (été 1980) en ce qui a trait à leur travail, aux études, ainsi qu'en regard du cheminement de leur carrière professionnelle. Outre une certaine quantité d'informations générales, la dernière partie du

questionnaire comporte un certain nombre de variables d'identification ainsi qu'une carte-réponse-adresse. Celle-ci devait être complétée par toute personne qui désirait obtenir un résumé des résultats de cette enquête.

A l'exception de quelques questions (i.e. nos: 4, 7, 11, 12, 16, 50, 60) qui s'adressent de façon différente aux individus qui ont gradué soit entre 1953-1978, soit en 1979 (diplômés anciens et récents versus nouveaux diplômés), la structure du questionnaire et le contenu des questions est identique pour toutes les catégories de répondants.

La manière dont l'outil de cueillette d'informations fut construit tient compte de la présentation des questions selon un ordre logique, tout en prenant en considération l'interrelation qui existe entre les nombreux sous-ensembles inventoriés. De plus, la présence d'un nombre relativement élevé de questions centrées sur la cueillette de faits, d'actions, d'opinions et d'intentions, nécessita divers types de formulation afin d'éviter non seulement la monotonie mais de permettre tantôt une étude élargie, tantôt un examen plus approfondi d'un thème.

Enfin, la structuration des questions tient compte du fait que l'expérience des sujets sur le marché du travail leur permet de répondre de façon directe et spontanée, sans orienter leur opinion dans la direction d'une réponse particulière. Quant aux questions fermées, le répondant se devait de fixer son choix sur une échelle graduée, ou de préciser son intention parmi diverses alternatives, afin de faciliter le codage des données et leur traitement ultérieur.

La rédaction finale du questionnaire fut précédée d'une évaluation du niveau de compréhension, de précision et de neutralité des questions ainsi que de l'interprétation de leur signification. Cette première étape que constitue la pré-enquête permit d'améliorer, de compléter et de réajuster l'outil d'évaluation (le questionnaire) que nous avions élaboré à la suite de la revue de la littérature et d'un certain nombre d'entrevues individuelles conduites auprès de personnes considérées comme représentatives des différentes strates d'individus auxquelles s'adresse l'étude finale.

Après avoir tenu compte des critiques, observations et suggestions et, réexaminé puis corrigé les questions comportant une certaine ambiguïté, le questionnaire fut administré à des personnes ayant obtenu leur diplôme en éducation physique ou en sciences de l'activité physique à des époques différentes et qui possédaient les caractéristiques d'un échantillon réduit. Les commentaires écrits et verbaux, de même que les observations qui furent fournis par ceux et celles qui se sont prêtés à une telle expérimentation permirent la vérification, la mise au point et l'élaboration de la version définitive du questionnaire, tout en nous aidant à préciser la procédure ainsi que les instructions nécessaires à l'application articulée de cet outil de mesure, avant de l'utiliser sur une haute échelle.

En vertu de l'entente intervenue au cours du printemps 1980 avec les responsables des entités administratives (directeurs, doyens) qui offrent un programme de formation dans le domaine de l'éducation physique au sein des universités retenues pour les fins de cette recherche, la version finale du questionnaire leur fut acheminée pour fins d'impression, puis d'expédition auprès de leurs diplômés. L'envoi était accompagné d'une lettre d'introduction de la personne-ressource oeuvrant au sein de chaque université participante ainsi que d'une enveloppe-retour pré-adressée, compte tenu du fait que le répondant devait retourner le questionnaire dûment complété à l'entité académique où il avait effectué ses études de premier cycle (baccalauréat). Les questionnaires s'appliquant aux nouveaux diplômés (1979) ont été expédiés par voie postale au mois de mai, et ceux destinés aux autres gradués (1953-1978) furent envoyés au cours du mois de juin. Les diverses opérations ayant trait à la codification des données en vue de leur traitement informatisé furent complétées au cours de l'année 1981. L'analyse des informations recueillies fut effectuée durant l'année scolaire 1981-1982.

Conclusion

Bien que relativement méconnue au Québec avant que ne débute la seconde moitié du XXe siècle, l'éducation physique, a commencé à

s'implanter de façon progressive dans le monde de l'éducation et sur le marché du travail au cours des trois dernières décennies.

Compte tenu des transformations majeures qui se sont produites durant cette période, la présente thèse vise à préciser le niveau de professionnalisation que cette occupation a atteint sur la scène québécoise, à l'aube des années quatre-vingts, tout en faisant le point sur la situation occupationnelle dans laquelle se trouvent les individus qui ont obtenu au moins un baccalauréat dans ce domaine de la connaissance.

Après avoir fait état de la position du problème et des différents objectifs poursuivis dans le cadre de la thèse, le premier chapitre comporte un examen critique de la littérature sociologique axée sur la notion de profession, et traite de la manière dont sera effectuée l'étude comparative et socio-historique afin de faire ressortir le cheminement que l'éducation physique a connu aux Etats-Unis, au Canada-anglais et au Québec-francophone au cours du XIXe et du XXe siècles. La description des différentes étapes du développement possible d'une profession sur le plan global ainsi que l'identification des caractéristiques de chacune des phases du processus de professionnalisation de Wilensky ont aussi été abordées dans cette section qui porte sur le cadre théorique. Une description de la population inventoriée et de l'échantillon sélectionné pour les fins de l'aspect sociographique, de même que la manière dont l'instrument destiné à la cueillette des informations fut construit et appliqué, complètent cette première partie de la thèse.

Une telle façon de procéder permet de mettre en évidence le fait que la sociologie des professions n'est pas "seulement un champ particulier du savoir sociologique mais, plus fondamentalement, un mode d'accès à l'étude de la société globale" (Corrivault, Gagnon et Solasse; 1974-75, 15). Enfin, les informations à caractère socio-historique que l'on a insérées à l'intérieur de ce chapitre contribuent à augmenter la somme de connaissances dont nous disposons à l'heure actuelle en ce qui concerne l'évolution de la structure et du champ d'activité de cette

occupation au fil des décennies, tout en constituant une source d'information indispensable lorsqu'arrive le temps d'expliquer la raison d'être de l'éducation physique québécoise ainsi que les différentes pratiques sociales de ses membres.

Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9470725
Centre d'intérêt: 960

Larouche, René.

L'éducation physique au Québec : professionnalisation, et positions des diplômés sur le marché du travail / par René Larouche. -- [Québec?] : R. Larouche, 1984.
xxxi, 852 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé au début du v. Thèse (de doctorat)--Université Laval, Faculté des sciences sociales. Bibliogr.: f. [752]-780.

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Faculté des sciences sociales

Descripteur(s): Education physique * Diplômé * Marché du travail * Adéquation études-emploi * Historique * Caractéristiques professionnelles * Socialisation * Formation continue * Mobilité professionnelle * Etude comparative * Questionnaire * Statistiques * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * Etats-Unis * Canada

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisation * Professionnalisme * Insertion professionnelle

Deux approches servent à analyser le niveau de professionnalisation atteint par l'éducation physique: le développement de cette occupation dans une perspective socio-historique et le comportement des bacheliers en éducation physique sur le marché du travail. Le paradigme de Wilensky et l'application analogique de celui de Rostow incitent à déduire que cette occupation est au stade du démarrage au Québec et au Canada, sans avoir atteint son stade optimal aux Etats-Unis. L'observation des pratiques sociales est effectuée avec la technique monographique. L'approche socio-historique est utilisée dans les deux premières parties de cette étude exploratoire de type descriptif. Questionnaires aux annexes D-1 et D-2.

Type de document:

94-70725-B

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE DEUX

L'EVOLUTION SOCIO-HISTORIQUE DE L'EDUCATION PHYSIQUE AUX ETATS-UNIS, AU CANADA-ANGLAIS, ET AU QUEBEC-FRANCOPHONE

INTRODUCTION

L'éducation physique est une occupation relativement nouvelle au sein de la communauté québécoise d'expression française puisque son implantation réelle ne s'effectue de façon vraiment significative qu'avec l'arrivée de la révolution tranquille. Avant cette date, de nombreux facteurs ont pour effet de ralentir, voire même de retarder considérablement le rythme de son évolution à l'intérieur du processus de professionnalisation.

Comme la raison d'être d'une occupation de même que les diverses formes de pratique que privilégie une catégorie de travailleurs sont influencées par le contexte social global ainsi que par les changements particuliers qui se produisent à l'intérieur d'une communauté culturelle, l'examen de l'évolution de l'éducation physique sera effectué en tenant compte de l'influence que certains facteurs externes et internes ont pu exercer sur son implantation au Québec. Puisque c'est dans le mécanisme d'évolution de ces deux phénomènes en interaction que résident les principaux facteurs de l'évolution d'une occupation, il importe d'examiner

la manière dont cette occupation s'est développée aux Etats-Unis, de même qu'au Canada-anglais et au Québec-francophone. L'atteinte d'un tel objectif nécessite que l'on procède à une étude à caractère socio-historique afin de déterminer comment l'éducation physique a évolué de façon globale en tant qu'occupation, c'est-à-dire à quel moment se situe sa période originelle, ainsi que celles de transition, de démarrage, de maturation et de développement optimal. Cela suppose de plus que l'on détermine, à l'intérieur de chacune de ces étapes, quels contextes et quels événements sociaux ont pu exercer une influence sur le jeu de l'offre et de la demande de ce type de services et de main-d'oeuvre, tout en examinant le rythme de croissance des autres éléments du processus de professionnalisation de Wilensky: la formation au niveau universitaire, le regroupement en association(s), la recherche d'un statut social et légal, ainsi que l'intérêt que les éducateurs physiques manifestent à l'égard de l'utilisation d'un code de déontologie.

2.1 L'éducation physique aux Etats-Unis

L'histoire de l'éducation physique aux Etats-Unis est généralement divisée en quatre périodes: celle de colonisation (1609-1781), l'époque dite provinciale (1781-1885), le moment du déclin de l'influence européenne (1885-1918) et l'ère de l'éducation physique américaine (1918-) (Schwendener; 1942). Pour les fins de la présente thèse, nous privilégierons une autre approche puisqu'il s'agit d'observer comment l'éducation physique s'est développée en tant qu'occupation. L'examen de cette réalité sociale porte sur les quatre premières étapes de cette évolution compte tenu du fait que l'ensemble des facettes du processus de professionnalisation de Wilensky n'a pas encore atteint la phase de développement optimal.

2.1.1 La période originelle (-1890)

Les premiers signes révélateurs de l'émergence de l'éducation physique, en tant qu'occupation n'apparaissent qu'au début du XIXe siècle, si l'on se base sur la documentation historique disponible à l'heure actuelle. Le choix de cette date se justifie aussi par le fait que

le contexte et l'idéologie que l'on retrouve à l'époque de la colonisation ne se prêtent guère à l'implantation d'une telle catégorie de travailleurs, même si les européens nouvellement arrivés sont grandement influencés par certaines formes d'éducation physique en vigueur dans leur pays d'origine.

> "While various European notions (especially Germany, Sweden and Denmark) had evolved specific programs geared to their needs, no one system of physical education came to the United States with the colonists" (Clayton et Clayton; 1977, 22).

Comme cela se produit pour toute occupation qui prend racine dans une société, les débuts de l'éducation physique sont fort modestes et ils s'effectuent de manière relativement informelle jusque vers les années 1820 et 1830 puisque ce n'est qu'à ce moment-là que se manifestent les premières tentatives dans le but d'implanter l'éducation physique à l'intérieur des programmes d'études dispensés en milieu scolaire.

> "When the academies began to appear in the Eastern seabord states, scholastic physical education appeared. The founders of these institutions believed that good health was a prerequisite for a good life, that a person should be able to participate in sports, and that shorter school hours provided ample time for sports. These reasons, along with the influence of prominent European leaders who favored a planned physical education program in schools, led to the inclusion of physical activities in the daily life of students. Because physical education came after school, these private institutions did not attempt to control this activity; instead, it was left to the students" (Clayton et Clayton; 1977, 22).

> "Charles Beck taught Latin and gymnastics at the Round Hill School from 1825 to 1830. Following Jahn's system (he had translated a gymnastics book of Jahn's into English), he started the first outdoor school gymnasium as well as the first school gymnastics program in the United States when he began teaching at Round Hill. His program served as the introduction of German gymnastics into the United States" (Freeman; 1977, 64).

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

L'arrivée d'un nombre relativement important d'Allemands et de Suédois, dont l'immigration massive vers les Etats-Unis se produit vers 1850 pour les premiers et 1880 pour les seconds, exerce une très grande influence sur le devenir de l'éducation physique autant au niveau de la théorie que sur celui de la pratique (Hess; 1959, 35), compte tenu du fait que ces derniers cherchent à intégrer, aussi bien dans les écoles américaines que dans certains clubs qu'ils mettent sur pied, l'enseignement de la gymnastique qui prévaut dans leur pays d'origine.

> "It can truthfully be said that immigrants and immigration were responsible for the ultimate inauguration of physical education in the public schools. Because gymnastics was a regular part of the curriculum in many European countries, it was only natural that the immigrants to the United States brought pressure upon local school boards to include it in the school curriculum (...). The main impetus in the field of physical education was a result of the great immigration of Germans to this country. Because they spoke little or no English, they tended to live together in cities and to establish their own societies. The most prominent of these societies was the United Turnverein of North America. Although this movement had three aims (intellectual enlightenment, sociability, and physical development) the latter seemed to be most important. Prior to the Civil War, membership in this organization numbered 10 000 and a training school for leaders was established" (Clayton et Clayton; 1977, 22-23).

Sur le plan des initiatives purement américaines, il importe de signaler les efforts que manifestent Dio Lewis (1823-1886) et Catharine Beecher dans le but de développer une nouvelle approche de la gymnastique afin de pouvoir adapter davantage cette forme d'exercice physique aux besoins de leurs compatriotes. Cet objectif qui vise à "l'américanisation" de l'éducation physique est aussi recherché par le Dr Dudley Sargent (1849-1924) qui tente d'établir un système (Sargent System) en combinant des éléments qui appartiennent à la gymnastique allemande, suédoise, aux sports et aux activités dites athlétiques, tout en

préconisant l'utilisation de certains tests dans le but de mesurer divers effets de l'exercice physique.

A cette époque, la gymnastique de type militaire ("drills, marches, etc.) est principalement endossée par les protagonistes du système allemand. Elle est directement encouragée aussi par une loi que le gouvernement fédéral passe en 1862 (The Morrill Land Grant Act) dans le but de favoriser l'implantation d'institutions d'enseignement public de haut niveau.

Enfin, certains estiment que la gymnastique, le jeu, le sport et les activités athlétiques se doivent de poursuivre non seulement des objectifs à caractère éducationnel (force musculaire, endurance, agileté, contrôle musculaire, jugement, courage, auto-discipline, symétrie, grâce, expression (Gulick; 1890, cité par Weston; 1962, 146-148), mais aussi certains buts qui ont une connotation récréative et hygiénique (Anderson; 1889, cité par Hess; 1959, 65).

> "While the organized physical-education programs, consisting largely of gymnastics, were gaining a foothold in the programs of schools and colleges, the sports and games were becoming enjoyable, leisure-time community activities and students-sponsored school and college activities. The popular sports-and-games programs of the nineteenth century, which were rooted in the culture and folkways of the American people, provided the framework for physical-education programs in the twentieth century. The tempo of the period, combined with the national impact of the Industrial Revolution, introduced a new degree of leisure among the American people that contributed immeasurably to the foundation of present-day physical-education programs" (Weston; 1962, 41).

En ce qui concerne de façon plus particulière l'aspect hygiénique, la question est abordée selon deux points de vue différents, entre 1886 et 1930. Pendant que certains mettent l'emphase sur les bienfaits de l'exercice et de l'activité physique sur la santé, d'autres se préoccupent davantage de l'acquisition d'habitudes et de pratiques sanitaires ainsi que de l'amélioration de l'environnement (Haugh; 1900, cité par Hess; 1959, 64 - Sherman; 1965, 57-58).

> "The term 'hygienic gymnastics', was commonly used to denote those exercises that served to promote and preserve the general health of the pupil. The terms 'corrective' and 'remedial' implied an attempt to ameliorate or remedy some specific physical defect or deformity. This therapeutic approach was large identified with the Swedish system. 'Posture exercises', however, were treated in the hygienic as well as the corrective context, and the improvement of posture was of concern to the proponents of the German system as well as to those who adopted the Swedish approach" (Sherman; 1965, 63).

> "In schools the main emphasis in hygienic centered around the environment provided for the students. Cleanliness and ventilation were primary concerns. Communicable disease became an important consideration. In the area of health instruction, a severe handicap to progress was the rather dull system of pedagogy, combined with the social taboos of the time. Medical science had not yet achieved sufficient status to overcome these difficulties" (Zeigler; 1962, 117).

Dans les institutions d'enseignement, la gymnastique et la pratique des sports deviennent de plus en plus populaires; divers clubs et associations se forment dans les écoles dans le but de favoriser la pratique de ces activités qui se tiennent d'habitude en dehors des heures de classe, et qui ont pour effet de générer parfois une certaine forme de compétition entre les écoles (Weston; 1962, 41-42).

Bien que de nombreux systèmes d'éducation physique co-existent tout au long de la phase originelle et qu'ils ont pour effet de favoriser l'implantation de cette occupation aux Etats-Unis, il demeure que trois tendances principales prévalent à des périodes bien spécifiques, même si l'on en retrouve diverses manifestations à d'autres moments: ce sont la gymnastique allemande en 1830, la gymnastique suédoise en 1860 et le système Sargent durant les années quatre-vingts. La variété et le contenu des systèmes en présence font l'objet d'une conférence qui a lieu à Boston en 1889. Les principaux chefs de file de chaque mouvement de pensée exposent à cette occasion leur point de vue sur la valeur de leur approche respective, ainsi que sur les possibilités que celle-ci puisse satisfaire aux besoins et aux intérêts de la nation américaine (Weston; 1962, 32-33).

> "At the conclusion of these meetings it was the feeling, by the more neutral leaders, that each program had major weaknesses and that no one program was acceptable. The most valuable outcome of the Conference was a wholesome and enlightened attitude on the part of the leaders toward all the physical-education programs considered important at the time" (Weston; 1962, 39).

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

L'importance de plus en plus grande que l'on accorde à l'éducation physique au XIXe siècle, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire, résulte non seulement de l'influence qu'exercent les immigrants et quelques autochtones. Elle provient en partie de la transformation que connait la société américaine au cours de cette période de son histoire où des phénomèmes sociaux tels l'industrialisation, l'urbanisation, la guerre civile ainsi que l'instauration d'une politique en matière d'éducation se manifestent de façon quasi concomittante. L'industrialisation et l'urbanisation relativement rapides qui se produisent à cette époque aux Etats-Unis modifient grandement les habitudes et les conditions de vie de la population. Les programmes d'éducation physique sont alors perçus comme l'un des moyens susceptibles de combattre certains effets négatifs engendrés par les changements sociaux qui en découlent.

> "Physical-education programs first arose in the areas where the Industrial Revolution had its greatest effect. The urbanization of communities brought the nervous tensions of city life, while the restfulness of the countryside was denied to most people until Henry Ford made the automobile available to large numbers in the early twentieth century. The desire to engage in wholesome recreational activities and to gain relief from the pressures of industrialization led to a systematic organization of sports and games" (Weston; 1962, 42).

La guerre civile (1861-1865) permet de constater la faible condition physique de la jeunesse américaine ainsi que le fait qu'il serait avantageux d'inclure l'enseignement des activités physiques dans le programme scolaire.

> "The force of the government sponsorship of military training was reflected in the physical training programs in the schools. During the Civil War there was a check on the gymnastic revival begun in the 1850's, and a growing prominence of military forms. There appeared to be general agreement that some form of bodily activity should be offered in the schools as physical conditioning: the strict militarists proposed routine identical to that which was mandatory in the Army; and the physical educators proposed a training similar to that introduced by William Henry Harrison in 1817, which consisted of a program of games, exercises, and sports. The issue, national in scope, provoked discussion for some years" (Drew; 1975, 87).

Sur le plan du système scolaire, l'éducation publique commence à s'implanter de façon réelle entre 1830 et 1860. Il faut cependant attendre le milieu des années quatre-vingts avant que l'éducation physique soit insérée à l'intérieur du programme d'études (Zeigler; 1962, 120 - Meylan; 1911, cité par Weston; 1962, 209).

Même si les premiers programmes d'éducation physique sont parfois supervisés par un "spécialiste" dans le domaine de l'entraînement physique, c'est généralement le professeur régulier qui a pour tâche d'enseigner les exercices tout en ne disposant guère de ressources matérielles, si l'on fait exception de quelques institutions de haut niveau (Freeman; 1977, 65 - Sherman; 1965, 20, 49-50).

c - La formation des éducateurs physiques

Le fait que certaines institutions privées et écoles normales s'intéressent de manière progressive à la préparation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs, et que diverses institutions de haut savoir commencent à accorder une reconnaissance officielle à cette discipline, contribuent à exercer une influence majeure sur l'implantation de l'éducation physique au sein de la société américaine. La première école de formation des professeurs d'éducation physique est créée par Dio Lewis en 1861 à Boston (Lewis' Normal Institute for Physical Education), alors que la communauté allemande met sur pied une telle institution à New York en 1866, et qu'elle offre par la suite dans

différentes villes le programme dispensé par "The Normal School of the North American Gymnastic Union" (the Turner). Il faut cependant attendre les années quatre-vingts avant qu'un plus grand nombre d'institutions de ce genre donnent aux éducateurs physiques la possibilité d'acquérir un certain savoir théorique et pratique dans ce domaine de la connaissance (Kroll; 1971, 40-41). Quelques-unes d'entre elles décernent une certification après une ou deux sessions d'été d'une durée de quatre à six semaines (Kroll; 1971, 36-37). Selon cet auteur, la formation des éducateurs physiques peut aussi s'effectuer à l'intérieur d'une, de deux ou de trois années d'études. Quant aux critères d'admission, ils sont relativement vagues et varient d'un endroit à l'autre. La majorité des écoles normales, ou les institutions qui offrent un programme de formation au cours de la saison estivale ou en soirée suivent l'approche préconisée par Dio Lewis (Kroll; 1971, 37). Elles engagent des professeurs d'anatomie, de physiologie, d'hygiène ainsi que des médecins pour dispenser les éléments théoriques de la formation; quant à l'aspect pratique, ce sont des instructeurs qui s'occupent de l'apprentissage des exercices et de l'amélioration de la performance (Van Wyck; 1942, cité par Kroll; 1971, 39). Certaines de ces écoles connaissent toutefois des transformations profondes par la suite (Freeman; 1977, 70).

L'un des événements qui exerce une très grande influence sur le plan de la formation professionnelle ainsi que sur l'établissement des fondements scientifiques dans le domaine de l'éducation physique au cours de la période originelle se produit en 1861 lorsque le Dr Edward Hitchcock, M.D., est engagé à titre de professeur d'hygiène et d'éducation physique dans une institution d'enseignement de haut niveau, le collège Amherst (Kroll; 1971, 45 - Weston; 1962, 33 - Freeman; 1977, 68). Hitchcock prend diverses mesures anthropométriques au fil des années afin de déterminer quelles sont les dimensions ou proportions normales, ainsi que celles qui peuvent être idéalisées sur le plan du développement physique. D'autres chercheurs qui possèdent généralement la formation et le titre de médecin s'intéressent aussi à la cueillette de telles informations, de même qu'à d'autres types de données.

> "One of Hitchcock's most original contributions was his work in anthropometrics, or the science of bodily measurements. He desired to put his physical education program on a scientific basis. By keeping accurate measurements on all students, he was able to show that regular exercise and proper health supervision improved the growth and health of college students. Hitchcock was the first American physical educator to apply the science of anthropometry to problems of the profession. Through his effort and those of Dudley A. Sargent anthropometrics became the central foundation for the entire profession of physical education in America during the latter half of the nineteenth century." (Welch; 1975, 123).

> "Sargent also tested functional strength and proposed similar norms for strength development. Statistical analysis was largely limited to computations of averages, and results were presented in the form of tables and charts" (Sherman; 1965, 100).

> "Gradually, however, Sargent's interest shifted from anthropometric measurements to the determination of functional strength, because body size and measurement of muscles alone did not furnish sufficient data upon which to base a judgment of a man's power and working capacity (Bovard et Cozens; 1926, cités par Sherman; 1965, 101).

d - Le regroupement en association "professionnelle"

Bien que l'éducation physique ne soit pas reconnue comme une matière obligatoire dans les programmes d'études dispensés aux divers niveaux du système d'enseignement, et que les représentations sociales de cette occupation de même que les formes de pratiques des éducateurs physiques dans la société américaine s'appuient sur une idéologie relativement imprécise et diversifiée si l'on tient compte des diverses tendances qui prévalent à cette époque, un groupe d'individus fondent en 1885, à Brooklyn, une association (The Association for the Advancement of Physical Education - AAPE), qui devient l'année suivante, "The American Association for the Advancement of Physical Education - AAAPE". Les objectifs de cet organisme visent à promouvoir les connaissances qui ont trait à l'éducation physique, à améliorer les méthodes qu'utilisent

> "One of Hitchcock's most original contributions was his work in anthropometrics, or the science of bodily measurements. He desired to put his physical education program on a scientific basis. By keeping accurate measurements on all students, he was able to show that regular exercise and proper health supervision improved the growth and health of college students. Hitchcock was the first American physical educator to apply the science of anthropometry to problems of the profession. Through his effort and those of Dudley A. Sargent anthropometrics became the central foundation for the entire profession of physical education in America during the latter half of the nineteenth century." (Welch; 1975, 123).

> "Sargent also tested functional strength and proposed similar norms for strength development. Statistical analysis was largely limited to computations of averages, and results were presented in the form of tables and charts" (Sherman; 1965, 100).

> "Gradually, however, Sargent's interest shifted from anthropometric measurements to the determination of functional strength, because body size and measurement of muscles alone did not furnish sufficient data upon which to base a judgment of a man's power and working capacity (Bovard et Cozens; 1926, cités par Sherman; 1965, 101).

d - Le regroupement en association "professionnelle"

Bien que l'éducation physique ne soit pas reconnue comme une matière obligatoire dans les programmes d'études dispensés aux divers niveaux du système d'enseignement, et que les représentations sociales de cette occupation de même que les formes de pratiques des éducateurs physiques dans la société américaine s'appuient sur une idéologie relativement imprécise et diversifiée si l'on tient compte des diverses tendances qui prévalent à cette époque, un groupe d'individus fondent en 1885, à Brooklyn, une association (The Association for the Advancement of Physical Education - AAPE), qui devient l'année suivante, "The American Association for the Advancement of Physical Education - AAAPE". Les objectifs de cet organisme visent à promouvoir les connaissances qui ont trait à l'éducation physique, à améliorer les méthodes qu'utilisent

cette catégorie de travailleurs, ainsi qu'à organiser des rencontres pour leurs membres afin de pouvoir discuter des sujets qui les préoccupent. Parmi les cinq membres du premier "bureau de direction", trois sont des médecins (Zeigler; 1962, 120 - Anderson, cité par Weston: 1962, 121).

Bien que fondée par des représentants du corps médical qui se préoccupent surtout de l'amélioration du niveau de santé de leurs concitoyens, il demeure que plusieurs actions concrètes que cette association et certains de ses membres entreprennent visent à promouvoir l'intégration de l'éducation physique dans les écoles (Kroll; 1971, 33). Cet organisme tente de plus à s'associer très tôt avec les YMCA et certaines institutions philanthropiques (Meylan; 1911; cité par Weston; 1962, 209).

> "It seems reasonably clear that the American Association for the Advancement of Physical Education demonstrated a strong inclination for identification with education from the very beginning" (Kroll; 1971, 32).

La conférence d'envergure "nationale" qui a lieu à Boston en 1889 et auquel participent des membres de cette association (Weston; 1962, 37-39), constitue un événement d'une très grande importance en ce qui concerne les diverses formes de pratiques professionnelles que les éducateurs physiques peuvent privilégier. En plus de réunir pour la première fois les principaux leaders pour qu'ils exposent les caractéristiques de leur système et mettent en évidence ce que celui-ci peut apporter à la nation américaine, une telle rencontre a pour effet de favoriser, au cours des années suivantes, certaines prises de position qui servent à préciser davantage la raison d'être que cette occupation peut avoir aux Etats-Unis.

e - Le statut social et légal

Comme c'est le cas pour toute occupation qui commence à prendre racines, l'intérêt que l'on manifeste à l'égard de l'éducation physique est relativement peu élevé, si l'on fait exception des personnes qui cherchent à favoriser son insertion, de même que celle de ses membres

sur le marché du travail. Dans le domaine de l'éducation, le statut de cette discipline n'est guère plus reluisant à cette époque, lorsqu'on se base sur les affirmations de Freeman.

> "Most colleges were not very interested in physical education (...). Most teachers of physical education were then called gymnasium teachers or directors of gymnasiums. At this time there were few leaders in physical education, and few of the better-known teachers had received formal training in the work they were doing. Most teachers had learned more through trial-and-error, plus reading, than they had learned through teacher-training programs" (1977, 66, 72).

Sur le plan légal, il semble qu'une seule loi fut votée au cours de cette période dans le but de rendre l'enseignement de l'éducation physique obligatoire dans les écoles d'un seul Etat, soit celui de la Californie en 1866 (Freeman; 1977, 71-72).

f - Le code de déontologie

Les auteurs consultés pour les fins de cette thèse font nulle part allusion à l'existence d'une réglementation susceptible de régir en partie le comportement des éducateurs physiques.

Bref, outre l'influence que les émigrants et certains autochtones exercent sur le devenir de l'éducation physique au cours de sa période originelle, d'autres facteurs tels l'industrialisation et l'urbanisation de la société américaine, ainsi que la guerre civile et la mise sur pied d'une politique en matière d'éducation, contribuent à favoriser l'émergence de ce phénomène social. Puisque c'est généralement le titulaire de classe qui a pour fonction d'enseigner ces exercices, c'est à l'école normale que revient en partie la tâche de veiller à cet aspect de sa formation. Quelques institutions privées contribuent ainsi à préparer des "spécialistes" en entraînement physique. Même si certaines d'entre elles voient le jour durant les années soixante, ce n'est que deux

décennies plus tard que l'on met sur pied des programmes destinés à mieux préparer ce type de main-d'oeuvre, à la fois sur le plan théorique et pratique. Certains médecins font partie du corps professoral et oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique. C'est en 1885 que l'on fonde la première association destinée à regrouper les éducateurs physiques. Celle-ci vise aussi à promouvoir les connaissances, à améliorer les méthodes sur lesquelles s'appuie cette discipline, de même qu'à favoriser son insertion dans les écoles. Une conférence d'envergure "nationale" est organisée en 1889 à Boston dans le but de prendre connaissance des diverses approches qui sont préconisées dans le domaine de l'éducation physique à cette époque, et de préciser ce que chacune d'entre elles peut apporter à la nation américaine. Le statut que cette matière atteint à l'intérieur du système scolaire, et auquel accède cette occupation sur le plan social et légal, est relativement peu élevé au moment où s'amorce la période de transition.

2.1.2 La période de transition (1891-1918)

A la suite de la conférence de Boston (1889) considérée comme l'une des plus importantes dans l'histoire de l'éducation physique aux Etats-Unis, le Dr Gulick émet l'opinion que l'éducation physique peut devenir une nouvelle profession si des personnes de marque en deviennent membres et contribuent à en établir les fondements au moyen de critères scientifiques. La présence de ces deux éléments s'impose en vertu du fait que la population possède une idée relativement floue de la raison d'être de cette occupation ainsi que des formes de pratiques privilégiées par les individus qui oeuvrent dans le domaine de la gymnastique, de l'entraînement, et de la culture physique.

> "There seems to be a very general misapprehension, even among intelligent men, as to the nature of the work in which we are engaged. By many it is regarded simply as a specialty in medicine; others think it merely a department in athletics; others still, with more gross ideas, regard us as men who devote our time and energy to the building up of muscular tissue" (Gulick; 1890, cité par Weston; 1962, 145-146).

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

Les objectifs que poursuivent les éducateurs physiques au cours de la période de transition s'inscrivent à l'intérieur de courants idéologiques relativement différents: certains s'inspirent de l'éducation physique européenne d'inspiration allemande ou suédoise, tandis que d'autres cherchent à justifier leur agir en se basant sur des approches qui ont une connotation médicale, ou éducative.

> "During the last twenty years several systems of gymnastics have been on trial in schools and colleges, and of these the Swedish and the German systems have gradually forged to the front. Each of these two systems fills a place, the Swedish being most useful for correction or posture and the German more popular for all around development and training of the body" (Bowen; 1909, cité par Sherman; 1965, 23).

> "This was the era when medical doctors were pioneering in physical education. Physicians were applying the known principles of medicine to each system of physical education. Physical education was variously denominated drill, gymnastics, hygiene, physical culture, and physical training. Only at the close of the nineteenth century did the term physical education appear to any large degree in the literature of the profession. The subjects most widely discussed in physical education in the last decade of the century were once more analyzed in 1890, this time at the convention of the American Association for the Advancement of Physical Education in Boston" (Weston; 1962, 40).

Durant les années quatre vingt-dix, ainsi qu'au début du siècle suivant, de plus en plus de personnes exercent des pressions afin que l'on mette sur pied une éducation physique susceptible de répondre davantage aux besoins de la jeunesse et de la nation américaine. Le jeu, le sport ainsi que la danse font leur apparition dans les programmes d'éducation physique et prennent progressivement la place des activités traditionnelles. Pendant que certains auteurs préconisent l'abandon de l'approche originelle, d'autres prêchent plutôt en faveur

d'un mixage de ces deux tendances (Freeman; 1977, 75 - Sargent; 1906, cité par Sherman; 1965, 26) - Meylan; 1911, cité par Weston; 1962, 609 - Williams; 1949, cité par Clayton et Clayton; 1977, 26).

> "During the early years period, many of the articles were directed toward an ongoing debate about the relative merite of the several European systems of physical training or physical education. By the turn of the century, there were more attempts to interpret an emerging American approach that had its own relatively unique characteristics. In turn, this American approach was developed in new terms as the years went on, and major changes of interpretation were being established by the time of World I" (Sherman; 1965, 5).

La confrontation qui se produit dans le domaine de l'éducation physique entre les représentants des différentes écoles de pensées s'amplifie à la suite du Congrès International sur l'Education Physique qui a lieu à Paris en 1900 (Drew; 1975, 89). Certains considèrent qu'il importe d'éduquer un être humain de façon globale (the whole child) et unifiée plutôt que de privilégier l'approche centrée sur le dualisme où l'on suppose que le corps et l'esprit sont en constante lutte l'un contre l'autre. Cette transition qui se manifeste à l'intérieur du système d'éducation, et à fortiori dans le domaine de l'éducation physique au cours des années 1890-1918, est perceptible non seulement chez les défenseurs des idées anciennes et nouvelles qui s'affrontent à ce moment-là (Sherman; 1965, 146-149), mais aussi sur le plan des objectifs que poursuivent les principales écoles de pensée qui s'intéressent à la pratique du sport et de l'exercice physique. A titre d'exemple, voici comment trois pionniers de l'éducation physique américaine (Gulick 1890, Sargent 1906, et Hetherington 1910) conçoivent la raison d'être de cette discipline ou occupation.

> "I make three grand divisions of exercises, according to their purpose: namely educative, curative and recreative gymnastics; hard and fast lines cannot be drawn, assigning each exercise to a particular one of these classes, frequently it will be found that one exercise belongs to two or more classes at once... This

is a division of the objects of exercise, and not of exercises themselves" (Gulick; 1890, cité par Weston; 1962, 146-148).

"Physical education had definite aims:

- Hygienic: the consideration of the normal proportions of the individual, the anatomy and the physiological functions of various organs, and a study of the ordinary agents of health such as exercise, diet, sleep, air, bathing, and clothing.

- Educative: the cultivation of special powers of mind and body used in the acquisition of some skillful trade or physical accomplishment, such as golf, swimming or skating.

- Recreative: the renovation of vital energies to enable the individual to return to his daily work with vigor and accomplish his tasks with ease.

- Remedial: the restoration of distrubed functions and the correction of physical defects and deformities" (Sargent; 1906, cité par Clayton et Clayton; 1977, 26).

"The four phases of the educational process for new physical education are:

1. Organic education -- a process to develop vigor. This refers to nutrition and elimination as well as physical development.

2. Psycho-motor education -- the process that develops power and skill in neuromuscular activities.

3. Character education -- the development of moral, social, and spiritual powers.

4. Intellectual education -- the child learns by doing, especially through play" (Hetherington; 1910, cité par Clayton et Clayton; 1977, 25).

Afin d'avoir une idée plus précise sur la manière dont l'éducation physique s'implante aux Etats-Unis au moment où elle se situe dans la période de transition, qu'en est-il des principaux éléments sur lesquels

les éducateurs physiques s'appuient pour justifier leur raison d'être, ainsi que des événements qui exercent une influence sur le devenir de cette occupation?

Intimement liée aux campagnes d'éducation conduites auprès du public par certains mouvements de tempérance afin d'informer et d'instruire la population sur le contrôle et la prévention de certaines maladies (tuberculose, alcoolisme, etc.), l'éducation à la santé prend de plus en plus d'importance au début du siècle et celle-ci s'effectue en partie par l'enseignement de l'hygiène et de la physiologie dans les écoles.

Avant qu'elle ne soit perçue comme un domaine particulier du savoir qui nécessite la formation d'un type spécifique de main-d'oeuvre,[1] l'éducation à la santé (health education[2]) apparaît comme l'un des principaux objectifs que les éducateurs physiques cherchent à atteindre, compte tenu du fait que la gymnastique et l'exercice physique peuvent jouer un rôle important en regard du développement corporel, et que ces activités possèdent une certaine valeur lorsqu'on les utilise en thérapie. Malgré le fait que certains pionniers de l'éducation physique possèdent une formation dans le domaine de la médecine, que plusieurs entités académiques sont identifiées comme départements d'éducation physique et d'hygiène, et que la biologie et l'hygiène sont considérées comme des types de savoir que les éducateurs physiques ont avantage à acquérir à cette époque, il demeure que l'intérêt que ces derniers manifestent à l'égard de la santé porte principalement sur la croissance et le développement normal du corps (Hess; 1959, 37).

---

[1]D'après Snyder et Scott, ce n'est qu'après la première guerre mondiale que certaines universités commencent à offrir un programme de formation de niveau universitaire dans le domaine de l'éducation à la santé (1971, 30).

[2]Selon Rugen (1962, 134), ce n'est qu'au début des années vingt que le terme "health education" est employé de façon usuelle aux Etats-Unis. Snyder et Scott confirment aussi cette information lorsqu'ils avancent que: "The word hygiene had become so unpopular with both teachers and students that an attempt was made to find a more definitive term which would appeal to more people. The term "health education" was proposed by Sally Lucas Jean, and subsequently it was officially adopted by the Child Health Organization in 1918" (1971, 30).

> "The aim of physical training from a hygienic point of view embraces a consideration of the normal proportions of the individual, in order to determine normal growth and development: a consideration of the anatomical structure of the body and the physiological functions of its various organs; and a study of the ordinary agents of health such as exercise, diet, sleep, air, bathing, and clothing" (Sargent; 1906, cité par Sherman; 1965, 60).

D'après Clayton et Clayton (1977, 24) l'âge d'or des mesures anthropométriques se situe entre 1885 et 1900 puisque des milliers d'étudiants de divers niveaux sont évalués. L'influence que la profession médicale exerce dans le domaine de l'éducation physique se fait sentir aussi par la prescription d'exercices destinés à obtenir soit les proportions idéalisées qui figurent sur les chartes anthropométriques établies selon l'âge et le sexe, soit pour obtenir des résultats à caractère thérapeutique (Sherman; 1965, 123 - Crosby; 1905, cité par Sherman; 1965, 123).

L'apport de l'école et des éducateurs physiques dans le domaine de la santé est progressivement perçu dans une perspective beaucoup plus vaste. Dès 1902, Hartung commence à remettre en question l'approche thérapeutique tout en proposant que l'on insiste davantage sur l'aspect éducationnel. L'opinion que Wood émet au début de la décennie suivante va sensiblement dans le même sens.

> "It is necessary to lift physical culture from that inferior position as a remedial or therapeutic agent, to a higher level and place it on a sound foundation as a truly educational department" (Hartung; 1902, cité par Sherman; 1965, 65).

> "It is the business of physical educators, in co-operation with the agencies which should provide for hygienic care, to secure for the pupil, through a rational distribution of motor activities, certain health values represented by favorable posture, organic vigor, and other desirable biologic qualities. If necessary, these health qualities must constitute the main goal in this field, but it is most desirable that physical education should occupy itself with a programme of activities for the young

> which as it were, while the pupil is being guided in the doing of things with health, then, in the narrower sense, becomes an essential means or condition in physical education to the accomplishment of certain exceedingly valuable results in the general education of the child..." (Wood; 1910, cité par Weston; 1962, 155).

Pour plusieurs éducateurs physiques la raison fondamentale sur laquelle repose la pratique de leur métier réside dans le fait qu'il leur est possible de contribuer au développement de multiples facettes de l'être humain, lorsque celui-ci prend part à des activités physiques ou sportives. Les objectifs à atteindre devraient donc avoir une connotation éducative, même si la signification de ce concept varie sensiblement au fil des années.

> "The definition of the educative objective of physical education as given by Sargent in 1906 was probably representative of how the majority of the physical educators at this time viewed this particular objective. Sargent defined the educative objective as follows: 'Educative physical training aims to cultivate those special powers of mind and body which are generally engaged in the acquirement of some skillful trade or physical accomplishment: swimming, skating, fencing, etc.'" (Hess; 1959, 38).

> "The great thing to be desired and attained is that prime physical condition called fitness --fitness for work, fitness for play, fitness for anything a man may be called upon to do" (Sargent; 1906, cité par Sherman; 1965, 102).

Tout en continuant d'exercer une certaine influence sur le devenir de l'éducation physique au moment de la période de transition, les idées mises de l'avant par certains précurseurs et pionniers sont de plus en plus contestées par Wood, Hetherington et Gulick qui considèrent que l'activité physique constitue l'un des moyens susceptibles de promouvoir l'éducation globale de l'être humain.

> "The early twentieth-century programs of physical education were still dominated by formal gymnastics, the German and Swedish in particular.

> They were rivaled, however, by a new concept of physical education, known variously as the 'new physical education', 'natural program', and 'natural gymanstics', which was in the process of formation largely through the efforts of a trinity of outstanding leaders in physical education: Dr. Thomas D. Wood, Clark W. Hetherington, and Dr. Luther Halsey Gulick. It was they who broke with the tradition of formal gymnastics and gave shape and content to a distinctively twentieth-century program of physical education, which centers upon the physical as an avenue for promoting education. This was in sharp contrast to the view distinguishing most earlier programs of physical education, namely, that the physical body should be developed as an end in itself" (Weston; 1962, 51).

Cette nouvelle conception du rôle que les éducateurs physiques sont susceptibles de jouer s'inscrit à l'intérieur d'une remise en question des méthodes d'enseignement ainsi que du contenu des programmes d'études critiqués par John Dewey (1859-1952), dont la philosophie met en évidence la nécessité de s'intéresser au développement global de l'enfant (whole child) lorsqu'on intervient à l'intérieur du processus éducationnel.

> "Dewey's teachings included the concept of the 'whole child' and combined the mental and the physical as areas that could not be separated in education. This concept led to a gradual shift in the aim of physical education in the United States - from a health-centered concern with the student's body to a concern for all educational values - that is, to a unified view of the child and of education" (Freeman; 1977, 76).

L'influence que John Dewey exerce à cette époque sur le système d'éducation en vigueur aux Etats-Unis permet aux éducateurs physiques de revendiquer avec encore plus de vigueur la nécessité d'inclure l'enseignement de cette matière dans les programmes d'études qui sont offerts à différents niveaux, tout en leur fournissant l'occasion d'insister sur le fait que cette discipline contribue aussi à la poursuite d'objectifs à caractère social et moral puisqu'elle favorise l'acquisition d'attitudes et d'habitudes qui sont susceptibles d'influencer le comportement

de l'être humain (Freeman; 1977, 77 - Horne; 1910, cité par Hess; 1959, 43 - Weston; 1962, 50).

Au début du XXe siècle, la santé, le loisir, le sport, la danse ainsi que le jeu sont perçus sur le plan du savoir et des pratiques sociales comme étant relativement interreliés et complémentaires. Parmi ces approches, le mouvement sportif semble toutefois connaître l'expansion la plus rapide. Plusieurs collèges et universités inscrivent la pratique des sports dans leur programme d'éducation physique, et offrent ce type d'activité à l'intérieur de la programmation intramurale afin de meubler les périodes de temps libres de leurs étudiants qui semblent y trouver plaisir et qui continuent de s'y intéresser lorsque devenus adultes. Avec la construction de bâtisses et l'aménagement de terrains appropriés dans les institutions d'enseignement de niveau secondaire,[1] le sport remplace de façon progressive la gymnastique dans les programmes d'éducation physique, surtout à compter de 1914 (Weston; 1962, 58). Cette implantation du sport dans les institutions d'enseignement ne s'effectue pas sans problèmes. Plusieurs craignent que l'on retrouve dans les programmes d'éducation physique les mêmes abus qui se manifestent dans la pratique de ces activités lors des compétitions inter-écoles qui sont organisées par les étudiants. Dans ce cas particulier, la valeur éducative du sport est fortement remise en question puisqu'il existe une sur-participation de l'élite sociale ou physiquement douée, et que la masse est réduite au rôle de spectateur. De plus, les méthodes de recrutement des athlètes sont considérées comme fort douteuses, et les faibles mesures de sécurité en vigueur sont insuffisantes pour éviter les blessures et parfois même la mort de joueurs dans certains sports (Freeman; 1977, 190 - Savage; 1915, cité par Sherman; 1965, 87).

> "The extensive programs of intercollegiate, interscholastic, and intramural athletic

[1] C'est à Détroit, en 1908, que fut construite la première piscine dans une école de niveau secondaire. Sept années plus tard (1915) "l'American Association of Hygiene and Baths" (fondée en 1912) établit des normes dans le but de préserver la qualité de l'eau dans les piscines (Weston; 1962, 63).

> competition, did not begin within the context of physical training or physical education. At the intercollegiate level, teams were organized by students, and the games were arranged and conducted without support from the college faculties" (Sherman; 1965, 86).

Influencés par les YMCAs qui ont commencé à mettre sur pied dès l'année 1895 leur propre ligue afin de favoriser la pratique des sports en fonction des objectifs poursuivis par leur mouvement, les institutions d'enseignement acceptent progressivement l'idée que le sport peut jouer un certain rôle à l'intérieur du processus éducationnel, tout en favorisant le maintien d'une meilleure santé chez les participants. Dès le début du siècle, le système d'éducation tente d'exercer un certain contrôle sur les activités sportives qui se déroulent entre les écoles et à leur donner une connotation éducative. Ce désir des institutions d'enseignement de s'impliquer davantage sur le plan de la responsabilité et de la supervision des équipes sportives prend toutefois une quinzaine d'années à se matérialiser (Freeman; 1977, 189, 191-193).

La reconnaissance de plus en plus formelle du rôle que le sport est susceptible de jouer sur le plan de l'éducation se confirme aussi par le fait que la pratique de ces activités représente un moyen efficace pour occuper les heures de loisir, dont le nombre tend à augmenter. Quelques objectifs ayant une connotation récréative, et qui peuvent être atteints à travers les programmes d'éducation physique, apparaissent pour la première fois en 1906. Selon Hess (1959, 39-41), certains éducateurs physiques tiennent cependant à établir une distinction entre la recherche du plaisir et la pratique d'activités récréatives pour des fins hygiéniques.

Une nouvelle catégorie de travailleurs commence à occuper un champ limitrophe à celui des éducateurs physiques: ce sont les récréologues dont Luther Gulick contribue à favoriser l'implantation. Avec le développement des villes, ces derniers prennent une place de plus en plus importante, et cela se manifeste surtout selon Rodney (1962, 144-145) lorsque celles-ci mettent sur pied des programmes de loisir qui ne se limitent

plus aux activités de terrains de jeux ou à l'organisation des activités sportives.

Au moment où le sport s'intègre de plus en plus dans les programmes d'éducation physique dispensés dans le milieu scolaire, une autre activité physique apparaît dans les écoles au fil des années: la danse. Les formes les plus populaires sont la danse naturelle ou d'interprétation, ainsi que celles à caractère folklorique (Weston; 1962, 63 - Freeman; 1977, 77).

La participation des Etats-Unis à la première guerre mondiale a comme conséquence de favoriser à nouveau l'enseignement de la gymnastique militaire dans les institutions scolaires, même si cette approche ne s'inscrit guère à l'intérieur d'un processus éducationnel. Cette tendance est remise en question à la fin du XIXe siècle lorsque les éducateurs physiques s'attaquent à l'esprit des neuf lois et résolutions que le gouvernement fédéral tente de faire adopter entre 1894 et 1897 afin de permettre aux officiers de l'armée et de la marine d'oeuvrer dans les écoles publiques à titre d'instructeurs. En plus de l'éducation militaire de base, ces derniers auraient eu à dispenser, selon Drew (1975, 87), toute autre forme de conditionnement physique susceptible de pallier aux nombreuses carences perçues chez les jeunes sur le plan de la vigueur et de l'endurance, ainsi que sur celui de la résistance musculaire et organique. Indépendamment des efforts que l'"American Association for the Advancement of Physical Education" déploie en vue de faire accepter dans les écoles élémentaires et secondaires en plus des institutions d'enseignement de haut niveau, un programme d'éducation physique dont les objectifs seraient différents de ceux que poursuit l'approche de type militaire, l'entrée du pays en guerre fait qu'un programme de conditionnement physique vient remplacer, en grande partie, celui qui était en vigueur auparavant.

> "The entry of the United States into World War I meant that the usual wartime programs of fitness replaced the traditional program. While this was advantageous in that it permitted a change to a new program after the war, it certainly

did not help professional workers conduct
the most efficacious program for all concerned"
(Clayton et Clayton; 1977, 26).

Les motifs sur lesquels l'éducation physique s'est appuyée avant que ne s'amorce la période de transition sont donc confrontés, à la toute fin du XIXe siècle ainsi qu'au début du XXe siècle, à de nouvelles façons de concevoir la raison d'être de cette occupation au sein de la société américaine.

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

L'intérêt que l'on manifeste de plus en plus à l'égard de l'éducation physique à cette époque est engendré en partie par les événements et les transformations qui se produisent au moment où émerge la société américaine de type moderne. Outre le fait que cette nation devient de moins en moins hétérogène sur le plan démographique (population constituée de 20% d'émigrants), les effets de la révolution industrielle se font sentir sur le plan de l'amélioration de l'ensemble des conditions de vie. Cela se manifeste principalement sous la forme d'une augmentation des temps libres, de la réduction de la semaine de travail, de l'observance du sabbat, de la promulgation de lois sur le travail des enfants, ainsi que de politiques relatives à la retraite. De meilleures conditions de transport ont aussi pour effet de favoriser le déplacement des équipes sportives d'une ville à l'autre, alors que l'augmentation de leur nombre et de leurs dimensions permettent un développement plus rapide de l'industrie du sport. Enfin, l'amélioration des moyens de communication (télégraphe, téléphone) facilite la transmission rapide des nouvelles, y compris celles à caractère sportif. Outre le fait que plusieurs de ces facteurs ont comme conséquence de réduire un certain nombre de barrières physiques (milles) et humaines (isolation à la campagne), la vie à la ville augmente le niveau de dépendance entre les multiples catégories de travailleurs, tout en générant un certain nombre de problèmes sur le plan de la santé et du bien-être des personnes qui y vivent. Quant aux enfants d'âge scolaire, ils deviennent de plus en plus sédentaires.

Les progrès technologiques qui se manifestent dans le secteur médical, ainsi que les contraintes provenant de la nécessité de consacrer encore plus d'énergies à combattre certaines maladies infectueuses, de même que la mortalité infantile et les effets négatifs engendrés par une société qui s'industrialise à un rythme relativement rapide, obligent les médecins à délaisser partiellement ou en totalité certains secteurs d'application et de confier ceux-ci à d'autres catégories de travailleurs tels les biochimistes et les hygiénistes. Cela se manifeste aussi dans le domaine de l'éducation physique que certains médecins avaient tendance à considérer encore comme l'un de leurs secteurs d'intervention au début du siècle, si l'on se base sur les propos tenus entre autres par le Dr Gulick:

> "It is now our problem as biological engineers to face the situation, to show what needs to be done and to carry it out that our children shall, under the conditions of city life, not only maintain the average health of the past, but become stronger and finer children than the world has ever seen before, children who as men and women will be adequate to the superb opportunities of the city of the future" (1903, cité par Weston; 1962, 169).

Avec l'adoption du principe de l'éducation gratuite par les états du Nord durant les années soixante ainsi que par ceux du Sud à la fin du XIXe siècle, le système d'éducation connaît une croissance très rapide d'abord au niveau primaire (8 années), puis au secondaire (4 années).

> "Whereas in 1895 there were approximately 350 000 in the high schools, the number had doubled ten years later, and by 1915 had reached 1 300 000. In 1900 there were 15 503 110 in the public schools; by 1918, there were 20 853 516" (Weston; 1962, 31, 50).

La venue de la première guerre mondiale (1914-1918) représente le troisième événement qui exerce une influence majeure sur la raison d'être de l'éducation physique au sein du système d'éducation, ainsi que sur les moyens qui sont utilisés pour atteindre différents objectifs. Outre les théories de Darwin sur l'évolution, celles que préconise John Dewey dans le monde de l'éducation ont pour effet de remettre en question

diverses manières de voir et de penser, d'être et d'agir qui ont prévalu auparavant. Tous ces facteurs et événements ont pour effet de modifier, de façon relativement importante, les habitudes de vie ainsi que les attitudes et les comportements des Américains. Elles contribuent de plus à favoriser l'enracinement ou l'émergence de nouvelles occupations qui estiment être capables soit de s'occuper d'un problème particulier, soit de répondre à un besoin spécifique d'une partie de la nation ou de la collectivité en général.

c - La formation des éducateurs physiques

A la fin du XIXe siècle, diverses catégories d'institutions d'enseignement oeuvrent dans le domaine de la formation des professeurs: les écoles normales privées et publiques, certaines écoles secondaires, et quelques départements de pédagogie de niveau collégial ouuniversitaire.

L'augmentation de la clientèle qui se manifeste à tous les niveaux du système scolaire à la suite des nombreuses mesures incitatives (lois, subventions) émanant des divers paliers de gouvernement, oblige la formation d'un plus grand nombre de professeurs d'éducation physique, tout en incitant les autorités en place à améliorer la qualité de leur préparation académique et professionnelle. Cela est perceptible notamment sur le plan des critères d'admission, de la durée et du contenu des programmes d'études. Une place de plus en plus importante est accordée aussi aux méthodes d'enseignement et aux cours centrés sur l'éducation et la psychologie.

> "A tremendous growth took place during the period from 1890 to 1920 in the number of institutions offering professional preparation for teachers of physical education (...). This was the period when the colleges and universities began to take notice of the great need for trained teachers in all fields, mainly because of the growth of the American high school. Altogether approximately 175 training programs, ranging from fifteen or twenty six-week summer courses to a five-year program granting an A.B. degree and a certificate in physical education, began within this span of thirty years" (Zeigler; 1962, 124).

> "Inservice teacher education began about this time. By 1890 reading circles, professional teachers organizations and institutes, and summer school and extension work were contributing to the gigantic task of raising the levels of preparation of teachers in service..." (Zeigler; 1962, 117).

Au fil des années, la formation des professeurs qui oeuvrent au niveau secondaire ou qui enseignent une spécialité tend à s'effectuer de plus en plus dans les "teachers college" et les universités, plutôt que dans les écoles normales. Cela prend toutefois un certain temps lorsqu'on considère que le Département des écoles normales de la "National Education Association" (NEA) propose une politique au sujet de ces institutions au cours de l'année 1908 et que ce n'est que lorsque les écoles normales se transforment en "teachers colleges" qu'on l'utilise comme document de référence.

> "In this early period, teacher preparation in the colleges and universities was usually no better than normal school training. The college programs were almost completely theoretical, with no provisions made for practice teaching" (Zeigler; 1962, 121).

Au moment où l'éducation physique amorce sa période de transition, les programmes d'études destinés à la préparation de cette catégorie de travailleurs sont surtout dispensés par les écoles dirigées en grande partie par les promoteurs des trois principaux courants de pensée qui existent dans ce domaine de la connaissance aux Etats-Unis. Ce n'est donc qu'à l'aube du XXe siècle que leur formation académique et professionnelle tend à passer progressivement sous la gouverne des écoles normales, des collèges, et des universités privées ou celles qui sont financées par l'Etat (Snyder et Scott; 1971, 34).

> "The interaction of the German, Swedish, and American approaches to physical training during these years is reflected in Affleck's report on 'Status of Physical Training in 116 Normal Public Schools in the Unitd States', as published in 1906. He stated that the Swedish system prevailed in forty schools, while the German was predominant in sixteen, with only ten schools training teachers

> in the American pattern in which sports, games, and dances played a major role" (Sherman; 1965. 21-22).
>
> "The first graduates of such programs were appearing at the close of the century, and the most recent research indicates that the first baccalaureate degree in physical education was awarded by Harvard in June of 1893. Other early four-year degrees were offered at Stanford University (which graduated the first woman in the United States, in 1899) and at the University of Nebraska. This first state university degree was also awarded to a woman, in June of 1900" (Freeman; 1977, 74-75).

A cette époque, les critères d'admission que l'on exige pour avoir accès à un programme d'étude préparant à une carrière dans le domaine de l'éducation physique varient beaucoup d'une institution à l'autre. A compter de 1910, les conditions d'entrée dans ces programmes de formation deviennent cependant de plus en plus spécifiques puisque les personnes intéressées doivent avoir complété leurs études de niveau secondaire (high school) dans une institution reconnue, en plus d'être soumises à un examen et à certaines formalités qui sont exigées par l'école concernée. A titre d'exemple l'université du Wisconsin mentionne que les candidats qui désirent accéder à son programme de formation professionnelle offert pour la première fois en 1911, doivent avoir une bonne santé, de la vigueur au niveau du système organique, de hautes aptitudes sur le plan de l'efficacité motrice, et qu'ils se doivent de posséder les qualités d'un réel leader (Université du Wisconsin, annuaire 1911-1912; cité par Zeigler; 1975, 233). A la fin du XIXe siècle, la durée de cette période de formation s'étale généralement sur deux ans, bien que certaines écoles offrent un programme d'une année et que d'autres limitent celle-ci à une ou deux sessions d'été dont la longueur est généralement de six semaines chacune. Outre certaines tentatives effectuées quelques années auparavant, ce n'est qu'au début du XXe siècle que la formation de cette catégorie de travailleurs s'échelonne, selon Freeman (1977, 75) et Zeigler (1975, 234), sur une période de quatre ou cinq années.

Des changements importants se manifestent aussi quant aux buts que ces programmes d'études poursuivent et aux méthodes qui sont utilisées. Contrairement à ce qui se passe au cours des années quatre-vingt-dix où les objectifs apparaissent relativement disparates et axés sur la formation d'individus destinés à partir en croisade, ceux que l'on cherche à atteindre au début du XXe siècle semblent vouloir répondre davantage à certains besoins qui se manifestent dans diverses institutions.

> "In some instances, as in the International Young Men's Christian Association Training School (Springfield College), a distinct Christian emphasis was evident. The University of Wisconsin aimed to train teachers of physical education and directors of playgrounds for service in education institutions, clubs, playgrounds, and municipal recreation systems" (Zeigler; 1962, 122).

Certains pionniers de l'éducation physique considèrent que cette catégorie de travailleurs se doit de posséder un bon bagage de connaissances ainsi qu'une vaste éducation. Leur formation devrait aller au-delà de l'acquisition d'un savoir théorique centré sur l'hygiène et l'anthropométrie, et elle ne devrait pas se limiter à la pratique de la gymnastique ou de quelques exercices, surtout lorsqu'il s'agit de préparer les personnes qui envisagent enseigner à l'élémentaire ou au secondaire (Kroll; 1971, 42 - Sherman; 1965, 123-124).

> "The University of Wisconsin, in 1911, proved that it was abreast of the most advanced thinking in the preparation of teachers, especially of physical education teachers. A four-year degree program was offered. The well-rounded curriculum included a reasonable distribution over the general academic, basic science, professional education, and professional physical education courses, along with a sound succession of practice courses. Both a major unit (40 credits) and a minor unit (14 credits) were available to the students" (Zeigler; 1962, 123).

De la fin de la guerre civile (1865) jusqu'à celle de la première guerre mondiale (1918), la tradition veut que l'on confie, surtout dans

les collèges et les universités, la principale fonction administrative ou la supervision du département d'éducation physique à un médecin, ou une personne qui possède une formation dans ce domaine de la connaissance (Snyder et Scott; 1971, 37).

> "The college health service and instruction in health or hygiene followed closely in the wake of organized physical education. The physical educator, who was a medical doctor, assumed administrative and instructional responsibility for the gymnasium, the health service, and the teaching of hygiene" (Snyder et Scott; 1971, 200).

Les transformations qui ont lieu à l'intérieur des programmes d'éducation physique dispensés à l'école ainsi que l'ajout de nombreux sports parmi les activités offertes à l'intramural et à l'inter-école, ont pour effet de modifier non seulement le rôle de premier plan que les médecins étaient habitués à jouer dans ce domaine, mais de diminuer aussi leur nombre et de changer la philosophie sur laquelle s'appuient les programmes d'études destinés à former les éducateurs physiques. Les principaux postes-clé sont alors occupés par des personnes qui privilégient plutôt l'aspect éducationnel que médical.

> "At the college level, the residency of coaches in departments of physical education caused more than just amazement at the imposed shotgun wedding of physical education and athletics. The appearance of athletics was responsible for a remarkable transformation in the faculty composition of physical education departments. Reflecting the philosophy of health, calisthenics, and remedial exercise, in 1908 almost two-thirds of all the directors of college physical education departments possessed a medical degree. This number dropped to 7 percent by the 1920's" (Kroll; 1971, 42).

> "The growth of athletics had a profound effect not only upon school-sponsored programs, but upon the nature of professional preparation of physical educators as well. Not only did the popularity of athletics change the content of physical education service curricula in the schools, it was equally responsible for 'a

> philosophical revolution' as 'educationists' replaced medical men in positions of leadership" (Lewis; 1969, cité par Kroll; 1971, 42).

Le premier programme d'études qui conduit à l'obtention d'un baccalauréat dans le domaine de l'éducation physique est offert par l'université d'Harvard en 1891. Il faut cependant attendre plus de dix ans avant qu'une première université (Columbia) offre un programme de 2e cycle dans ce secteur de la connaissance. Six institutions dispensent une formation à ce niveau, au moment où se termine la période de transition de l'éducation physique aux Etats-Unis.

Enfin, sur le plan de l'avancement des connaissances, il importe de souligner que le premier laboratoire de recherche en éducation physique a été fondé en 1892 par Fitz, à l'Université d'Harvard (Freeman; 1977, 73). Ce n'est toutefois qu'au début du XXe siècle que la recherche commence à prendre forme dans ce secteur du savoir, puisqu'elle se situe à un stade de développement encore fort embryonnaire en 1890 (Gulick; 1890, cité par Weston; 1962, 148-149 - Wood; 1893, cité par Kroll; 1971, 42). Les premiers chercheurs s'intéressent à construire d'abord des tests qui ont un caractère pratique. Des travaux ayant une connotation plus théorique et qui se rapportent surtout au secteur de la physiologie de l'exercice, sont dirigés par des individus qui possèdent des connaissances dans le champ de la physiologie générale ou de la médecine (Sherman; 1965, 115, 119 - Weston; 1962, 55). Dans le secteur de l'histoire, McKenzie et Leonard conduisent des recherches de type biographique sur certains leaders d'origine européenne ou américaine, ainsi que des études descriptives sur l'évolution des différents systèmes d'éducation physique.

d - Le regroupement en association "professionnelle"

Au début du XXe siècle, le principal organisme qui oeuvre à la promotion de l'éducation physique aux Etats-Unis (The American Association for the Advancement of Physical Education - AAAPE) et dont le nom change en 1903 pour celui de "The American Physical Education Association" (APEA),

mpte 929 membres en 1911, comparativement à 49 en 1886 et à 1 076
1900 (Freeman; 1977, 73 - Meylan; 1911, cité par Weston; 1962,
8). Au cours des vingt-cinq premières années d'existence (1886-1911), les
venus annuels passent de 34$ à 5 532$ (ibid.; 208). Cette association
ue un rôle de premier plan en ce qui concerne l'établissement de liens
toutes sortes entre les éducateurs physiques dont l'occupation conti-
e de s'étendre et d'évoluer. Cela se manifeste notamment par l'organi-
tion de conventions et de conférences où les participants ont la pos-
oilité de discuter de certaines questions en vogue à cette époque,
nsi que par la publication d'une brochure (8 pages à l'origine) qui
transforme par la suite en périodique (The American Physical Educa-
on Review) publié quatre fois l'an au début (1896), avant de connaître
uf livraisons annuellement à compter de 1908 (725 pages). Selon Wes-
n (1962, 41), des contacts sont établis dès l'année 1893 entre "The
tional Education Association", organisme à caractère national qui
uvre dans le domaine de l'éducation et la principale association qui
groupe les éducateurs physiques.

Au fil des années, les éducateurs physiques ont la possibilité de
ire partie de certains organismes qui s'intéressent soit à la promo-
on de l'éducation physique, du sport ou du loisir auprès de diverses
tégories d'institutions, soit à l'implantation d'activités de plein air,
terrains de jeux, etc. Diverses actions sont entreprises aussi "dans
but de favoriser un regroupement de ces associations avec l'APEA, mais
les se soldent généralement sans grand succès" (Drew; 1975, 90 - Meylan;
1, cité par Weston; 1962, 210).

- Le statut social et légal

Le prestige que connait l'éducation physique augmente de façon gra-
elle dans le monde de l'éducation de même que sur le marché du travail.
moment où s'amorce le période de transition sur le plan occupationnel,
éducation physique n'est pas considérée comme matière obligatoire et
s motifs sur lesquels s'appuie sa raison d'être en milieu scolaire sont
vantage axés sur la santé, que sur la contribution qu'elle peut apporter
l'intérieur du processus éducationnel. Malgré l'intégration relati-

vement lente de cette matière aux programmes d'études dispensés dans les écoles publiques, le travail qu'effectuent les diplômés des écoles privées de même que ceux des institutions de formation qui voient le jour par la suite, a pour effet de sensibiliser certains leaders sociaux à l'importance que l'activité physique et les sports peuvent avoir sur le bien-être des écoliers et des personnes qui les pratiquent. Selon le Dr Meylan (1911, cité par Weston; 1962, 210), l'intégration de l'éducation physique connaît une certaine expansion à compter de 1895, à la fois dans les nombreuses maisons d'enseignement et les diverses institutions de type philanthropique.

Bien que fort modeste au début,[1] l'intérêt grandissant que l'on accorde à cette matière ainsi qu'au rôle que les éducateurs physiques sont en mesure de jouer dans les écoles sur le plan de la santé et de l'éducation, a pour effet de mettre en évidence la nécessité de les former au niveau collégial et universitaire. Le statut qu'atteint l'éducation physique et les personnes qui travaillent dans cette dernière catégorie d'institutions croît aussi d'année en année.

> "Over half of the physical education staff had been accorded the rank of assistant professor or higher. Especially notable were an enormous growth in the number of colleges with physical education departments, the legitimization of physical education staff through the granting of faculty status, and the development of a close bond between athletics and physical education" (Ladd et Lumpkin; 1978, 74).

> "That the value of physical education is now fully recognized in American colleges is shown by some figures obtained in 1910 from 124 of the leading colleges and universities (...). Ninety-five percent offer regular courses in physical education and in 87 percent

[1] D'après un article publié par Meylan en 1911, 8% des "high schools" offrent un programme régulier de gymnastique tandis que seulement 5% imposent ce type d'exercice et 3% y accordent une reconnaissance académique (crédit) (cité par Weston; 1962, 211). Dans les institutions de haut niveau, 50% ont un département d'éducation physique en 1907 (Hackensmith; 1966, 395).

vement lente de cette matière aux programmes d'études dispensés dans les écoles publiques, le travail qu'effectuent les diplômés des écoles privées de même que ceux des institutions de formation qui voient le jour par la suite, a pour effet de sensibiliser certains leaders sociaux à l'importance que l'activité physique et les sports peuvent avoir sur le bien-être des écoliers et des personnes qui les pratiquent. Selon le Dr Meylan (1911, cité par Weston; 1962, 210), l'intégration de l'éducation physique connaît une certaine expansion à compter de 1895, à la fois dans les nombreuses maisons d'enseignement et les diverses institutions de type philanthropique.

Bien que fort modeste au début,[1] l'intérêt grandissant que l'on accorde à cette matière ainsi qu'au rôle que les éducateurs physiques sont en mesure de jouer dans les écoles sur le plan de la santé et de l'éducation, a pour effet de mettre en évidence la nécessité de les former au niveau collégial et universitaire. Le statut qu'atteint l'éducation physique et les personnes qui travaillent dans cette dernière catégorie d'institutions croît aussi d'année en année.

> "Over half of the physical education staff had been accorded the rank of assistant professor or higher. Especially notable were an enormous growth in the number of colleges with physical education departments, the legitimization of physical education staff through the granting of faculty status, and the development of a close bond between athletics and physical education" (Ladd et Lumpkin; 1978, 74).

> "That the value of physical education is now fully recognized in American colleges is shown by some figures obtained in 1910 from 124 of the leading colleges and universities (...). Ninety-five percent offer regular courses in physical education and in 87 percent

[1] D'après un article publié par Meylan en 1911, 8% des "high schools" offrent un programme régulier de gymnastique tandis que seulement 5% imposent ce type d'exercice et 3% y accordent une reconnaissance académique (crédit) (cité par Weston; 1962, 211). Dans les institutions de haut niveau, 50% ont un département d'éducation physique en 1907 (Hackensmith; 1966, 395).

> these courses are prescribed (...). The standing of these courses in the college curriculum is shown by the fact that positive credit towards the bachelor's degree is given in 58 percent of the colleges and the students are marked for proficiency as in other courses in 63 percent of the institutions. Ninety-eight percent of the colleges have gymnasium facilities, 96 percent have athletic fields, and 37 percent have swimming pools. The academic standing of the directors of physical education in colleges is steadily increasing. Seventy-six percent have seats in the faculty, 25 percent have the title of a professor, and out of 58 percent who have the title of director of the gymnasium or physical director many have professional rank..." (Meylan; 1911, cité par Weston; 1962, 211).

Cette acceptation à la fois symbolique et concrète du rôle que l'éducation physique peut jouer dans le monde de l'éducation, ajoutée aux effets positifs qui peuvent en découler lorsqu'on utilise ce type de main-d'oeuvre dans d'autres champs/secteurs du marché du travail, ont pour effet de rehausser le statut de cette occupation sur le plan social. L'augmentation de son prestige se manifeste aussi par le fait qu'un nombre de plus en plus élevé d'éducateurs physiques occupe de façon permanente des postes considérés jadis comme temporaires. On assiste de plus à une élévation des critères d'admission, à une augmentation de la durée des programmes de formation et à une amélioration de leur contenu. Les tests et mesures que ces travailleurs utilisent s'inspirent de plus en plus de l'approche scientifique, tout en commençant à être diffusés dans les journaux, les magazines et les livres spécialisés. L'élévation du statut de l'éducation physique est perceptible aussi par le nombre d'Etats qui votent des lois destinées à intégrer officiellement l'enseignement de cette matière dans les écoles publiques.

> "The battle between the German, Swedish, and American systems of physical education coincided with the beginning of state legislation in physical education. The early laws were due mainly to the efforts of the American Association for the Advancement of Physical Education, German Turnvereins, Swedish gymnastic leaders, and the Women's Christian Temperance Union. As the values

> of physical education became more widely known, interest mounted in organized physical-education programs in the public schools. State legislation was passed to require programs of physical education that would increase the health and vigor of the mind and body. The first states to pass such legislation were California in 1866, Ohio in 1892, Wisconsin in 1897, North Dakota in 1899, and Pennsylvania in 1901" (Weston; 1962, 39-40).

En ce qui concerne le rôle joué par le gouvernement central, neuf projets de lois et une résolution sont présentés entre 1894 et 1897, ainsi que dix-huit autres au cours de la période comprise entre 1898 et 1917. Ceux-ci visent surtout à améliorer la condition physique (fitness) de la jeunesse américaine au moyen d'un entraînement de type militaire dans les écoles. Selon Drew (1975, 88-90), certains de ces projets ne furent jamais soumis au vote de la Chambre, ou du Sénat. Enfin, le fait que le Commissaire chargé de l'éducation physique pour le pays convoque en 1918 une réunion spéciale dans le but de discuter des aménagements nécessaires à l'établissement d'un programme national d'éducation physique, constitue un facteur qui confirme en quelque sorte l'importance que le législateur semble y accorder.

f - Le code de déontologie

L'existence d'un code d'éthique permettant d'évaluer en partie la qualité des actes que les éducateurs physiques posent dans l'exercice de leurs fonctions n'est perceptible chez aucun des auteurs dont nous avons consulté les écrits en vue de circonscrire la situation qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique, lors de la phase de transition que connait cette occupation aux Etats-Unis, durant la période de temps comprise entre les deux guerres mondiales.

La fin de la première guerre mondiale, ainsi que l'intérêt grandissant que l'on accorde au courant de pensée qui privilégie la formation globale de l'être humain lors de son passage à l'école, créent les conditions favorables à l'émergence d'une nouvelle ère dans le domaine de l'éducation physique. La phase du démarrage qui s'annonce viendra

confirmer en quelque sorte la raison d'être de cette occupation, tout en permettant de consolider davantage l'implantation de cette catégorie de travailleurs dans la société américaine, dont une certaine segmentation était déjà perceptible au tout début du siècle.

> "According to Sargent, by 1900 physical education in one form or another was established in 270 colleges and universities; 300 cities had physical education in their public schools (100 of which had special teachers); 500 YMCA gymnasiums were operational with 300 physical directors and 80 000 members; the North American Turnerbund had 300 gymnasiums with 200 instructors and 50 000 members, and there were more than 100 athletic clubs and public athletic gymnasiums and a great variety of facilities for such sports as boxing, fencing, bowling, boating, canoeing, swimming, bicycling, golf, tennis, baseball, football, horseback riding, sailing, etc." (Eyler; 1981, 18).

2.1.3 La période du démarrage (1919-1938)

Comme c'est généralement le cas dans l'histoire de l'éducation physique, l'arrivée et la continuité de la guerre ont pour effet de rendre les dirigeants du pays davantage conscients du faible niveau de condition physique de la population que l'on appelle sous les drapeaux, et les incitent à accorder une place de plus en plus importante à l'enseignement de cette discipline dans les écoles. Au cours de la période comprise entre la première et la seconde guerre mondiale, les Américains s'intéressent cependant de plus en plus au rôle que les activités physiques et sportives peuvent jouer sur le plan éducationnel. Cette approche exerce une influence importante sur le devenir de l'éducation physique aux Etats-Unis.

> "...the profession's efforts to have physical education accepted as a bona fide subject in the school curriculum paralleled the enactment of mandatory state physical education laws following the close of World War I. The profession was sincerely interested in having educators, particularly the school administrators, look upon physical education, not as a subject forced into the curriculum by state law, but rather one that rightly belonged

> in the curriculum on the basis of its contribution to the general objectives of all education" (Oktavec; cité par Hess; 1959, 305).

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

Les changements qui se produisent dans le domaine de l'éducation physique au cours de cette période ne s'effectuent pas sans heurts et la lutte entre les représentants des différentes écoles de pensée persiste toujours lorsque s'amorce l'étape du démarrage (Weston; 1962, 71 - Zeigler; 1962, 125). Plusieurs leaders d'opinion qui s'intéressent à la consolidation de l'éducation physique expriment l'idée que l'enseignement de cette matière ne doit pas se limiter à la seule dimension physique de l'être humain et que ses objectifs peuvent s'inscrire à l'intérieur du processus éducationnel. Certains buts que les éducateurs physiques ont cherché à atteindre auparavant à travers l'activité gymnique ou sportive sont totalement ou partiellement remis en question et l'on tend à privilégier davantage ceux qui sont axés sur l'aspect socio-éducatif. Une certaine interrelation entre les différentes catégories d'objectifs semble exister à la toute fin des années trente.

> "The Society of State Directors of Physical Education presented a policy statement for school board members and school administrators in 1939. This report may be considered to reflect the nature and scope of this group's views on the connection between health, physical fitness, and socio-educational objectives of physical education. The report read in part as follows: 'The interest and responsibility of school boards in the health, physical fitness, social adjustments, and leisure time interests of children, youth, and adults scarcely need justification. The factors are basic to learning, to happiness, to success, to effective citizenship, to worthwhile living'." ("The Public School Program in Health, Physical Education and Recreation", Journal of Health and Physical Education, X (October 1939), p. 435; cité par Hess; 1959, 195-196).

> "...The above statements point up the connection between the health objective of physical education, physical fitness, and socio-educational objectives of physical education" (Hess; 1959, 196).

Bien qu'une certaine résistance au changement soit perceptible chez les éducateurs physiques au début des années vingt, certains chefs de file cherchent à identifier de quelle manière cette catégorie de travailleurs pourrait s'inscrire à l'intérieur du processus éducationnel. Le cheminement de la pensée de J.F.Williams, M.D., sur une période de huit ans (1922-1930), permet d'illustrer quelles transformations sont en voie de se produire dans le secteur de l'éducation physique à cette époque.

> "Physical education should aim to provide an opportunity for the individual to act in situations that are physically wholesome, mentally stimulating and satisfying, and socially sound. The objectives are a motor education that shall function in promoting physical vigor, and an awakening and expression of mental, moral, and social feelings and states that shall lead toward fine qualities of citizenship" (1922) (...) "The purpose of physical education is the development of the individual: Development of the organic system of the individual through physical activities. Development of the neuromuscular system in general, and particularly in relation to control over certain fundamental skills. Development of certain attitudes toward physical activity, and particularly toward play. Development of standards of conduct" (1927 (...) "Modern physical education with its emphasis upon education through the physical is based upon the biologic unity of mind and body. This view sees life as a totality" (1930; cité par Sherman; 1965, 16, 44).

La santé est de plus en plus perçue comme l'absence de maladie et on s'y intéresse dans le milieu scolaire en abordant les questions qui traitent surtout de prévention et d'hygiène. Les éducateurs physiques manifestent aussi un certain intérêt envers l'amélioration de la condition physique de la jeunesse américaine compte tenu du nombre élevé d'individus âgés de 18 à 31 ans qui ont été déclarés inaptes au service militaire au cours de la première guerre mondiale.[1] D'après Weston, le

---

[1] "Physicians had discovered that one-third of the men called by the selective service were unfit, by the standards of the day, for military service, while another one-third were troubled with pathological deficiencies" (Weston; 1962, 93).

mot santé s'ajoute alors à la dénomination de plusieurs départements d'éducation physique.

> "Student health and physical fitness became of primary concern in education, and health moved into the number one position among the Seven Cardinal Principles of Education. A student health service began to be a vital part of the school curriculum as its personnel co-ordinated health activities such as medical examinations, follow-up procedures, and plans for corrective measures. For a time health became the dominent objective in physical education; and many a department of physical education, responsive to the trend, was transformed into a department for health and physical education" (Weston; 1962, 93).

En 1920, The American Physical Education Review (XXV; juin, 259) publie un rapport traitant des objectifs et des possibilités d'élargir le champ d'activité de l'éducation physique. Les auteurs du mémoire précisent que l'amélioration de la santé concerne aussi la croissance normale d'un individu, son développement organique, de même que l'acquisition d'un certain niveau de force, d'endurance et de contrôle neuromusculaire. Cela est nécessaire afin que l'on soit capable d'effectuer des mouvements de manière efficace, et qu'il importe de développer les habiletés physiques qui sont requises soit pour la pratique de son métier, soit pour faire face aux situations critiques.

Sans nécessairement entrer en contradiction avec cette conception de l'éducation à la santé, une autre tendance préconise que la conservation de celle-ci peut s'effectuer en procédant périodiquement à des examens axés sur le dépistage de la maladie et des carences d'ordre physique. Cette approche peut se compléter par un aspect préventif, où l'on fait davantage appel à l'information, à l'enseignement et à la supervision plutôt qu'au développement de certains aspects de la valeur physique. A la fin de cette décennie de même qu'au cours des années trente, l'éducation à la santé tend cependant à devenir un secteur de plus en plus autonome et différent de l'éducation physique. Pendant que certains éducateurs physiques s'opposent à ce que la santé continue de faire partie des objectifs que peut atteindre le programme obligatoire d'éducation

physique offert dans les écoles (Hess; 1959, 194), d'autres cherchent de quelle manière ils pourraient promouvoir l'amélioration de la qualité de la vie en utilisant les exercices physiques (Sherman; 1965, 61 - Nash; 1930, cité par Hess; 1959, 126 - Wood; 1932, cité par Weston; 1962, 150 - Langton; 1932, cité par Hess; 1959, 409).

> "The emphasis in physical education shifted from direct concern with health preservation through exercise toward the contributions physical education might make to wholesome and fruitful living" (Sherman; 1965, 63).

> "Few physical educators believed that the educational and social objectives that were directing the practices of American physical education failed to consider the historic role of physical education in making direct contributions to the health status of the individual through large muscle activity" (Hess; 1959, 386).

Avec les années trente la responsabilité de promouvoir la santé qui incombe en partie aux éducateurs physiques tend à être prise en main par l'école, la communauté et la société qui envisagent confier ce type de travail à des personnes qui ont acquis une formation plus spécifique dans ce secteur de la connaissance, et qui s'intéressent aussi aux conditions de l'environnement dans lequel elles évoluent. La signification que l'on accorde à ce concept n'est donc pas univoque. Pour certains, la santé se limite à la réponse physiologique de l'organisme lorsqu'un individu participe à une activité physique ou sportive, tandis que pour d'autres cette question peut être abordée de différentes manières, soit à l'intérieur ou à l'extérieur du programme d'éducation physique. Cette ambivalence au sujet des façons de concevoir l'éducation à la santé, ajoutée à l'intérêt croissant que les éducateurs physiques démontrent à l'égard du processus éducatif qui s'affirme de plus en plus comme étant la nouvelle raison d'être de cette discipline en milieu scolaire, ont pour effet de confirmer le point de vue exprimé par Williams en 1930 au sujet du rôle que le sport et l'activité physique peuvent jouer sur le plan de la formation de la personne.

> "Clearly the purpose of physical education is to educate people to live more fully, more intensely, more finely. Instead of a technique acquired for esoteric or hygienic demands it is a way of life" (Williams; 1930, cité par Hess; 1959, 370).

La distinction fondamentale que celui-ci formule à cette époque entre "l'éducation du physique" et "l'éducation au moyen des activités physiques", représente un des principaux éléments idéologiques sur lequel repose cette nouvelle tendance[1] qui se manifeste depuis quelques années et qui se base en grande partie sur l'approche préconisée par John Dewey.

> "No one can examine earnestly the implications of physical education without facing two questions. These are: Is physical education an education of the physical? Is physical education an education through the physical? It is clear that an education of the physical would have some concomitant learnings in addition and also that an education through the physical would produce some distinct physical gains. Nevertheless, there are in these two questions two points of view, two emphases, two ways of looking at physical education... (Williams; 1930, cité par Weston; 1962, 218, 72, 52).

Cette façon de concevoir la raison d'être de l'éducation physique aux Etats-Unis[2] semble redevable en partie à Wood et Hetherington qui ont amorcé un mouvement de pensée dans cette direction au début du siècle, ainsi qu'à Williams et Nash qui en furent les principaux promoteurs entre les deux guerres. En concevant l'existence de l'éducation physique comme un moyen susceptible d'atteindre les mêmes ob-objectifs que le processus éducationnel poursuit dans son sens le plus large, ce sont non seulement les approches préconisées par Lewis, Sargent, ainsi que les diverses formes de gymnastique allemande et suédoise qui sont remises en question, mais aussi la tendance qui préconise que les éducateurs physiques doivent se préoccuper surtout du développement du corps humain. L'école de pensée à laquelle Williams et Nash adhèrent

---

[1]Cette nouvelle conception est identifiée parfois comme "the new physical education", ou "the modern physical education", ou "the natural program".

[2]"Within this interpretation of 'education through physical education' the emerging American 'system' found its own unique identity" (Sherman; 1965, 45).

vise à ce que l'éducation physique soit perçue comme un processus naturel et non artificiel, c'est-à-dire que l'enseignement de cette matière se doit de poursuivre les mêmes objectifs que ceux préconisés par la théorie générale de l'éducation, et qu'il se doit de contribuer à la formation globale d'une personne, puisque celle-ci a la possibilité d'acquérir, au moment de la pratique des activités physiques ou sportives, des connaissances, des attitudes et des habitudes de vie qui sont à la fois désirables et nécessaires à la formation de l'être humain. Même si leur discours contient parfois certaines nuances, plusieurs personnes qui s'intéressent au devenir de l'éducation physique aux Etats-Unis durant la période du démarrage s'expriment aussi dans ce sens (Rogers, 1927; McCurdy, 1928; cités par Sherman; 1965, 45-46 - Davis; 1931, cité par Hess; 1959, 392 - Gerber; 1971, 87-88).

Le fait que l'enseignement de cette matière continue de s'intégrer dans les écoles publiques durant les années vingt et trente, et que les éducateurs physiques utilisent de plus en plus le sport comme outil de travail, a pour conséquence de véhiculer l'image que l'éducation physique est en quelque sorte synonyme de sport. L'interrelation qui semble exister entre ces deux entités se manifeste soit sur le plan de la structure institutionnelle par la fusion du département d'éducation physique avec le service qui s'occupe des sports dans certaines institutions, soit sur celui des activités qui sont offertes à l'intérieur des programmes d'éducation physique puisque le sport devient en quelque sorte l'activité que l'on privilégie à plusieurs points de vue: installations matérielles (gymnases, piscines, stadiums, etc.), ressources humaines et monétaires (Freeman; 1977, 195 - Weston; 1962, 73).

> "In the 1920's athletics and physical education merged in schools and colleges for two very important reasons. First, the medium of physical education became the popular sports and games as they replaced formal gymnastics. Secondly, the student-sponsored athletic programs of the nineteenth century, which became the highly competitive interscholastic and intercollegiate athletic programs of the twentieth, were placed under faculty control, usually as a division of the

> physical-education department. To this merger each group brought its own staff, facilities, equipment, and a rich heritage of physical activity. Leaders in each group possessed definite ideas about the proper organization of a sports-and-games program in an academic institution. Frequently their views clashed on the issue of the proper emphasis to be placed on competitive sports" (Weston; 1962, 83-84).

Le fait que le sport devient au fil des années le principal moyen qu'utilisent les éducateurs physiques pour véhiculer les valeurs et les objectifs à caractère socio-éducationnel que leur occupation est sensée poursuivre est perceptible non seulement à l'intérieur du programme obligatoire, mais aussi en ce qui concerne le choix et la conduite des activités qui sont offertes à l'intra-mural (Freeman; 1977, 191).

> "The great boom in intramural sports that came after World War I is evident in the slogan of the times: 'A sport for every student and every student in a sport'. The emphasis was upon numbers of participants, rather than how much they participated, which created a temporary sidetracking of the intramural program goals. Intramurals were to become an important part of the goals of the total physical education program" (Freeman; 1977, 191).

Cette programmation qui constitue en quelque sorte un sport complémentaire à la raison d'être de cette catégorie de travailleurs dans le monde de l'éducation a commencé à s'implanter vers 1915 au collégial, et environ dix ans plus tard au secondaire (Mitchel et Mason, 1934, cités par Sherman; 1965, 86-87 - Zeigler; 1962, 125). Au niveau universitaire, ce mouvement semble débuter vers 1919, avec l'engagement du Dr Mitchell comme directeur des sports intra-muraux à l'université du Michigan. Celui-ci met sur pied un programme d'activités sportives destiné aux étudiants qui ne font pas partie des équipes inter-universitaires, et qui ressentent le besoin ou expriment le désir de compétitionner sur le plan sportif.

Il importe de souligner au passage que la participation des femmes aux activités sportives axées surtout sur la compétition est fortement remise en question au cours de la décennie qui suit la première guerre

mondiale. Selon Freeman (1977, 195), cette mise en garde est formulée notamment par certains éducateurs physiques de sexe féminin qui considèrent que la jeune fille doit demeurer féminine et délicate et qu'il est nécessaire de la tenir à l'écart des abus que véhicule la pratique de ces activités chez la gent masculine. La participation des femmes aux activités sportives qui sont programmées à l'intra-mural est cependant préconisée par certaines d'entre elles. C'est le cas d'Elizabeth Burchenal qui prend position en ce sens en 1919 (Sherman; 1965, 91), ainsi que "The Women's Division of the National Athletic Federation of America" qui vote en 1924 une résolution approuvant la compétition de type intramurale pour les filles, à condition que la pratique de ces activités sportives soit organisée de manière appropriée. L'intégration des activités sportives à l'intérieur de la programmation intramurale favorise non seulement la poursuite d'objectifs privilégiés dans la partie obligatoire du programme d'éducation physique, elle favorise aussi l'atteinte de ceux centrés sur l'utilisation active et positive des temps libres. L'approche que l'on privilégie préconise que les étudiants participent sur une base volontaire, et que le choix des activités au programme tienne compte de leurs goûts, de leurs expériences, de leurs besoins, ainsi que de la capacité des participants (Cline; 1930, cité par Sherman; 1965, 82 - Elliott; 1930, cité par Sherman; 1965, 34 - Hess; 1959; 372). Quant à l'intégration de la danse dans le milieu scolaire, celle-ci se justifie par l'apport que ce type d'activité peut générer sur le plan de la valeur physique par le potentiel culturel qu'elle véhicule, de même que par les nombreuses possibilités de l'utiliser soit pour son plaisir personnel, soit pour meubler les temps libres. Pour Margaret H'Doubler (Sherman; 1965, 96), la danse se doit d'être perçue comme une partie intégrale de l'éducation physique, voire même de l'éducation globale, puisqu'elle aide l'étudiant à se réaliser et à s'exprimer de différentes manières. Cette activité ne constitue donc pas une fin en soi, elle représente plutôt un moyen d'expression esthétique essentiel à la vie en ce sens qu'elle permet à un individu de manifester, par le mouvement et de manière intégrée, ainsi que de façon créative et rythmique, les idées, les humeurs, les émotions de même que les sentiments. L'intégration de la danse dans le programme d'éducation

physique s'effectue surtout au cours des années vingt, puisque c'est à cette époque qu'elle connaît, selon Weston (1962, 92), une certaine mutation dans le milieu scolaire. La nouvelle manière de concevoir le rôle que cette activité est susceptible de jouer à l'intérieur du processus éducationnel diffère grandement de l'approche privilégiée auparavant par Gulick et Wood qui percevaient la danse folklorique surtout comme une forme d'exercice physique. Elle s'éloigne aussi de l'approche préconisée par les tenants de la gymnastique allemande où cette activité était considérée comme l'un des moyens permettant de varier le choix des exercices que les étudiants ont à effectuer au cours d'une même séance de travail.

Bien que le jeu ne semble pas générer des effets aussi bénéfiques que l'exercice physique, cette activité contribue à développer des habiletés valables soit pour la pratique des sports, ou pour l'exercice d'un métier. De plus, l'utilisation du jeu apparaît compatible avec la nouvelle manière de concevoir la raison d'être de l'éducation physique puisqu'il procure l'occasion de véhiculer des valeurs morales et sociales et de développer des attitudes ainsi qu'un comportement conformes à l'idéal poursuivi par la société américaine. Il augmente aussi, chez les personnes de tout âge, les possibilités d'utiliser de façon active leurs moments de loisirs. Le camping et les activités de plein air qui sont offertes dans certaines écoles permettent d'atteindre aussi les objectifs poursuivis par l'éducation physique. Quant aux exercices de type militaire que l'on a introduits dans les programmes d'éducation physique dispensés dans les écoles publiques au cours de la première guerre mondiale, cette approche est grandement critiquée puisqu'elle ne semble guère contribuer à l'amélioration de la santé des écoliers. Le maintien de cette forme d'entraînement a aussi pour effet de retarder l'implantation d'un véritable programme d'éducation physique.

Enfin, outre l'éducation à la sécurité et à la nutrition, les éducateurs physiques accordent, même si c'est dans une moindre mesure, une certaine attention à l'éducation et à la sexualité, ainsi qu'à la consommation. Ils s'intéressent aussi à différentes catégories de populations spéciales (handicapés physiques, cardiaques, etc.), et

cherchent à introduire des programmes d'activité physique dans certains milieux de travail.

L'implantation de la nouvelle tendance qui se manifeste dans le domaine de l'éducation physique depuis le début du XXe siècle s'accélère entre les deux guerres, et elle se démarque de plus en plus sur les plans philosophique, théorique et pratique des approches privilégiées antérieurement. La théorie préconisée par John Dewey, qui avance que l'école doit être perçue comme étant la vie en elle-même plutôt qu'une étape préparatoire à la vie, alliée au fait que l'éducation physique prend de plus en plus d'importance au fil des années, favorise donc l'implantation de nouvelles manières de concevoir le rôle que les éducateurs physiques sont susceptibles de jouer dans le milieu scolaire, ainsi que dans la société en général.

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

Outre les nombreux changements qui se produisent dans la société américaine entre les deux guerres, l'approche à caractère humaniste que l'on privilégie dans le système scolaire exerce une influence relativement importante sur le devenir de l'éducation physique puisque le principal motif sur lequel les éducateurs physiques s'appuient pour revendiquer une grande partie de leur raison d'être à l'intérieur des institutions d'enseignement est centré sur le processus éducationnel. Le fait que de moins en moins de médecins occupent un poste de directeur de département d'éducation physique contribue aussi à accélérer certaines transformations qui se produisent dans cette occupation, ainsi que celles qui tendent à se manifester dans les programmes d'études orientés vers la préparation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs.

Dans le domaine de l'éducation, l'approche privilégiée par Dewey incite le personnel enseignant à s'intéresser au développement global de l'enfant, tout en tenant compte des différences individuelles. Les résultats obtenus dans certains tests visent à classer les étudiants sur une base relativement "homogène". La croissance qui se manifeste dans

le système scolaire provient en grande partie des lois qui régissent le travail des enfants, ainsi que de celles qui favorisent l'accessibilité à l'école, et l'obligation de plus en plus courante de s'y inscrire. L'ère de prospérité qui suit la fin de la première guerre mondiale continue de se manifester. L'impact de la révolution industrielle a pour effet d'accélérer l'émigration des habitants de la campagne vers la ville et d'augmenter les périodes de temps libres des travailleurs. Certains consacrent une part de plus en plus grande de leur budget à l'achat d'équipement destiné à la pratique d'activités sportives ou de loisirs. La possibilité d'écouter diverses émissions radiophoniques consacrées à des événements sportifs augmente au fil des années, ainsi que celle où on peut assister à des rencontres de ce genre en tant que spectateur. Les magazines et les journaux s'intéressent de plus en plus à ces facettes de la vie sociale.

L'augmentation du niveau de vie d'une bonne partie de la population progresse avec le développement de la société américaine qui consacre de plus en plus d'argent et d'énergies à la construction de terrains et de bâtisses destinées à la pratique des sports ou des activités de loisir susceptibles d'être pratiquées par la population scolaire et civile. Enfin, une conférence organisée par la Maison Blanche en 1930 au sujet de la santé et de la protection de l'enfant met en évidence, selon Rugen (1962, 139), le fait que la santé et la condition physique des écoliers est relativement négligée et qu'il faut y accorder une plus grande importance.

Au cours des années de "Grande Dépression" économique, divers paliers de gouvernement interviennent dans le domaine de l'éducation et celui du loisir en y consacrant d'importantes sommes d'argent. Dans le premier cas, les montants alloués servent à compenser en partie la baisse des revenus que les collèges et les universités touchaient de la part de certaines fondations ou bienfaiteurs; dans le second cas, ils cherchent à créer des emplois en construisant des bâtisses (piscines, gymnases, etc.), en aménageant des terrains destinés à la pratique des activités sportives, de plein air ou de loisirs (sentiers de promenade, terrains de jeux et de sports, de pique-nique, de camping, etc.), ainsi qu'en favorisant

l'animation de la clientèle qui fréquente ces endroits. De plus, certains organismes et entreprises privés s'impliquent soit auprès de la population en général, soit d'une manière plus spécifique auprès de leurs membres ou de leurs employés.

> "Twelve departments of the federal government were promoting recreation by 1937 in an effort to ease the problems of unemployment. In the public housing program the government required the construction of indoor and outdoor recreation areas. It also encouraged recreation programs among private groups such as camps, youth hostels, settlement houses, Boy Scouts, YMCA's, church groups, and industries (...). The example set by the government was pervasive. As soon as it was fully realized that public recreation programs could be invaluable in helping to ease the crisis of unemployment, many private organizations gave their support to recreation. The Congress of Industrial Organizations (CIO) established a recreation department in 1937, directed by a physical educator who held the title of International Representative to the Union. The American Federation of Labor (AF of L) went on record as favoring recreation as a means of raising morale among the unemployed. This early activity in providing recreation for the workers evolved into the present industrial recreation programs in business and industry" (Weston; 1962, 89-90).

Dans les institutions d'enseignement, l'éducation physique est fortement critiquée, voire même remise en question à certains endroits où l'on cherche à départager l'essentiel de ce qui semble accessoire. Le manque d'argent auquel plusieurs écoles sont confrontées, ainsi que certains secteurs financés par les fonds publics, obligent les éducateurs physiques à exposer et à légitimer les motifs sur lesquels s'appuie l'enseignement de cette matière. Certaines tentatives sont effectuées en divers lieux dans le but de rayer celle-ci du programme offert par les écoles publiques. Le prétexte qu'évoquent le plus souvent les tenants de cette approche porte sur le fait que les cours qui sont dispensés par cette catégorie de professeurs sont relativement faciles, que leur présentation n'est pas compliquée (frill), et qu'ils sont perçus comme étant quelque chose de "snob" (fad). Les coupures budgétaires se font surtout sentir dans certaines écoles où l'on ajoute des charges de travail

aux professeurs d'éducation physique. Toutefois, un pourcentage relativement minime d'institutions abandonnent l'enseignement de cette discipline, puisqu'une telle situation se manifeste selon Hess (1975, 314) dans moins de cinq pour-cent des écoles situées dans les villes ayant une population de 10 000 habitants ou plus. Quelques auteurs vont même jusqu'à affirmer que l'éducation physique se doit d'occuper une place encore plus importante au sein de la nation américaine puisque cette matière contribue à améliorer le mieux être de la population à une période critique de son histoire (voir Hess; 1975, 315).

La remise en question à laquelle les éducateurs physiques sont confrontés au moment où leur occupation se situe dans la période du démarrage sur le plan occupationnel met en évidence la faible perception que l'on a de leur raison d'être et de leurs pratiques sociales, tout en sous estimant la contribution qu'ils sont en mesure d'apporter sur le plan du processus éducationnel. Au fil des années, ils en arrivent aussi à constater certaines carences qui existent en regard de leur formation académique et professionnelle.

c - La formation des éducateurs physiques

L'évolution de la raison d'être de l'éducation physique aux Etats-Unis et de la place que les éducateurs physiques cherchent à occuper sur le marché du travail oblige les institutions d'enseignement à modifier leur approche au sujet de la formation des personnes qui aspirent faire carrière dans ce domaine. Plusieurs leaders dans le monde de l'éducation et dans celui de l'éducation physique considèrent que cette catégorie de travailleurs doit posséder une culture beaucoup plus vaste ainsi qu'une formation de base dans le domaine des sciences. Une importance beaucoup plus grande est accordée à de nouveaux types de connaissances, et on se préoccupe davantage des qualifications personnelles et académiques.

> "In 1926, statistics showed a definite trend away from medical training for college directors. There were two distinct types of physical directors in colleges - those who administered intercollegiate athletics and those who were concerned with the required physical education program

> and the teacher preparation program. A tendency toward the centralized department became more evident (...). Although both athletic specialists and physical educators might complain about each other's lack of professional competency, an uneasy but tolerable coexistence was not impossible in the public school setting (...). In 1925 a conference of institutions offering professional in physical education was arranged by the U.S. Bureau of Education. At this conference, aims and objectives of professional training and other subjects were discussed. At a second conference of these colleges and universities, in Washington, D.C., on March 30, 1927, the problem of the 'coach' versus the 'physical educator' was the subject of much discussion. While some of those present felt that one person could not be both an athletic coach and a physical educator at the same time, the majority seemed to favor recommending to the professional schools the concept of broader physical education training, including all aspects of the field" (Zeigler; 1962, 129).

Même si l'approche préconisée par Sargent semble produire, jusqu'en 1920, le tiers des effectifs qui enseignent cette matière dans les écoles, l'une des principales difficultés auxquelles se heurtent les personnes qui se préoccupent de cette réforme réside dans la variété d'institutions qui participent à la formation des éducateurs physiques. Les profondes transformations que la profession médicale connaît depuis le début du XXe siècle sur le plan de la formation de ses membres a pour effet de restreindre le rôle que certains d'entre eux sont susceptibles de jouer en regard de leur implication dans le secteur de l'éducation physique.

> "Up to about 1910, medical education was undergraduate in nature. It required about the same amount of time to earn the M.D. as the baccalaureate. With the accreditation of medical colleges after 1909, the length of time to acquire the M.D. degree was almost doubled. Medical education became more technical and medical practice more specialized. Fewer medical doctors were equipped for teaching and administrative positions. The field of education also became less attractive from the financial standpoint. Hence, fewer medical doctors sought positions in the fields of health education and physical education" (Snyder et Scott; 1971, 200).

Cette retraite progressive des médecins de la direction de plusieurs départements d'éducation physique surtout à la suite de la première guerre mondiale (Snyder et Scott; 1971, 37) et au moment où s'implante une nouvelle philosophie dans le domaine de l'éducation, a pour effet de modifier les programmes d'études destinés à préparer les éducateurs physiques. Les objectifs que certaines de ces institutions cherchent à atteindre sont influencés aussi par le fait que le personnel qui oeuvre au sein de leur département d'éducation physique est parfois constitué de personnes qui se préoccupent davantage de l'amélioration de la performance physique et du succès des équipes qui prennent part à des compétitions sportives, que de l'aspect éducationnel que les étudiants peuvent retirer de leur participation à des activités physiques ou sportives.

> "As physician directors of college physical education departments declined in numbers, they were replaced by individuals competent in athletics, regardless of their area of formal academic preparation.[1] Although professionally trained and oriented physical educators were present on such staffs, athletic coaches possessed the largest amount of influence and control. Such athletic affluence was bound to have some influence on the future professional preparation of physical educators. Collegiate institutions were, by 1930, rapidly replacing summer schools and proprietary-type normal schools as the more esteemed route for professional preparation. The 'ideal image' of a physical educator in such college departments was now to be influenced by the clamor of school administrators for expert athletic coaches and the receptive philosophy of athletically oriented directors in control of professional preparation departments. Because of such influences, Lewis suggested in his penetrating analysis that programs for the professional preparation of physical educators had become congruent with the preparation of athletic coaches. Indeed, several observers have concluded that by 1930, the major emphasis in undergraduate major programs was definitely upon coaching courses and sport skill curricula" (Kroll; 1971, 43).

---

[1] "One study (1929) showed that 100 college directors had been appointed primarily on the basis of their athletic credentials. Also, less than one-fifth of the directors sampled in one survey had majored in physical education at the undergraduate level and about 85 percent of another sample of college directors were successful football coaches" (Kroll; 1971, 42).

La mutation qui se produit sur le plan de la formation des éducateurs physiques se manifeste en partie au cours des années vingt et trente. Elle se précise de façon plus concrète en 1929 lorsqu'un comité de travail recommande, après avoir procédé à l'étude du programme de formation de cette catégorie de travailleurs au sein de 139 institutions américaines, que ceux-ci possèdent un bagage de connaissances plus vaste dans le domaine de l'éducation, de la psychologie, des sciences, ainsi qu'en ce qui concerne l'application des connaissances qui sont reliées au métier d'enseignant. Certaines suggestions sont aussi formulées au sujet de l'apprentissage des activités physiques et sportives qu'ils peuvent utiliser dans l'exercice de leur métier, et qui sont susceptibles de les aider à atteindre les objectifs qui justifient leur présence dans le milieu scolaire (Sherman; 1965, 126 - Zeigler; 1962, 129).

Sur le plan de l'analyse des programmes d'études, l'absence d'uniformité que l'on rencontre dans la nomenclature des divers cours offerts dans les institutions de formation ne facilite pas la tâche des réformateurs. A titre d'exemple, une enquête conduite en 1930 par le Département de l'Education de l'Etat de la Californie démontre qu'il existe 671 cours différents, lorsqu'on se base sur l'annuaire de 28 collèges qui offrent un programme destiné à préparer les éducateurs physiques sur les plans académique et professionnel. La préparation des éducateurs physiques aux Etats-Unis est confrontée à des difficultés encore plus importantes lorsqu'on considère le manque de standardisation et la trop grande latitude laissée aux maisons d'enseignement qui s'intéressent à la mation de cette catégorie de travailleurs. Ces problèmes semblent perdurer même si les normes établies par le département d'éducation au niveau des états nécessitent que la certification des enseignants soit généralement augmentée à quatre années d'études, et qu'il en est de même pour ceux qui désirent obtenir un baccalauréat en éducation physique. Dès le début des années trente, le "Department of School Health and Physical Education of the National Education Association" met sur pied un Comité national, présidé par Nash - "The National Study of Professional Education in Health and Physical Education" - et sur lequel siège le directeur de l'éducation physique et de la santé de chaque état. Ce groupe de travail

s'associe au début avec six organismes qui oeuvent à l'échelle nationale[1] et des sous-comités sont créés dans chacun des états. Un rapport contenant une évaluation de la situation qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique, ainsi que des recommandations susceptibles de l'améliorer, est présenté à chaque année, jusqu'en 1937.

> "Subcommittees were assigned to recommend basic characteristics of the secondary school program, general standards, standards for the selection of students to be trained, course standards, standards for staff, and standards for facilities" (Zeigler; 1962, 129). "One of the most important reports made by the National Committee was in 1935 when it presented a code of standards that became a professional yardstick for physical education. Standards were included for the preparation of secondary school teachers, selection of students for teacher education, and for courses, staff, and facilities in physical education. Several later committees, which were outgrowths of the National Committee, continued to make recommendations for teacher education, state supervision, and certification standards required by state departments of education" (Weston; 1962, 76-77).

Les données recueillies au cours de la première guerre mondiale au sujet du niveau de condition physique des jeunes Américains, ainsi que les diverses lois votées par plusieurs états dans le but de remédier à ce problème, ont pour conséquence de promouvoir l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles et de créer une demande accrue du nombre de professeurs aptes à enseigner cette matière.

Au moment où s'effectue la période du démarrage de l'éducation physique aux Etats-Unis, les institutions de niveau collégial et universitaire sont considérées comme étant les plus aptes à former les éducateurs physiques, lorsqu'on compare leur programme d'étude à celui des écoles

---

[1] "The American Physical Education Association, The Society of State Directors of Health and Physical Education, The City Administrators of Health and Physical Education, The Women Directors of Physical Education in Colleges and Universities, The College Physical Education Association, and the Department of School Health and Physical Education of the National Education Association" (Weston; 1962, 76).

normales dont le nombre diminue d'ailleurs d'année en année.[1] Au cours des deux décennies qui suivent la fin de la première guerre mondiale, 234 entités académiques s'ajoutent[2] à celles qui offrent déjà un programme de formation professionnelle en éducation physique. Avec la disparition graduelle des écoles normales, et la tendance à former les enseignants dans les "teachers colleges" et les universités, les objectifs des programmes destinés à préparer cette catégorie de travailleurs se précisent au fil des années, et les conditions d'entrée deviennent de plus en plus rigoureuses.

> "By 1920 a 'new plan' instituted at Wellesley College had combined the best elements of the certificate system and the examination system. Teachers College, Columbia Univeristy, had made the following changes in its entrance requirements: A student could be admitted by (1) examination of Teachers College or the College Entrance Examination Board; (2) certificate from an approved secondary school, with the principal's statement of the requisite fifteen units and of the student's health, character, and general scholarship; or (3) presentation of credentials from the Education Department of the State of New York, listing the approved entrance units. The need for teachers at this time was so great that admission procedures could not be strictly enforced. Toward the end of the twenties... requirements such as participation in athletics, personal recommendations, a series of ability and proficiency tests, an intelligence test, a medical examination, and a probationary period of one

---

[1] "Since 1920 further advances are recorded for the teachers colleges, which each year furnish over one-half of all public school teachers. The number of normal schools, exclusive of county normal schools, decreased from 230 in 1919-1920 to 82 in 1936-1937. This strengthened the teacher-education program as a whole. During the same time the number of four-year teachers colleges increased from 46 to 173. Departments, schools, and colleges of education in liberal arts colleges and universities increased in number from 491 to approximately 578. Finally, the number of graduates with superior scholastic and professional preparation increased rapidly" (Snyder et Scott; 1971, 27).

[2] Selon Zeigler (1962, 132), environ 75 institutions débutent un programme d'études en éducation physique de 1920 à 1925 (1962, 127), 62 autres jusqu'en 1928 (1968, 132), et 97 entre 1930 et 1939.

> year were recommended for each prospective student. In 1933 the National Survey of the Education of Teachers suggested that teacher preparation institutions agree on certain principles. It was evident that a research program was necessary" (Zeigler; 1962, 16).

La situation qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique se diversifie et se complexifie. Les éducateurs physiques qui enseignent au secondaire ou au niveau collégial doivent se spécialiser davantage et on discute de la possibilité d'offrir un programme de formation d'une durée de cinq ans. Selon Nash (1931, cité par Sherman; 1965, 127), les quatre premières années pourraient être consacrées à la formation de base, alors que la cinquième servirait à l'acquisition d'une concentration plus spécifique. En 1934, le "National Committee Report on Standards" recommande une formation d'une durée de cinq ans.

> "In 1934, five-year integrated curriculum had been recommended for completion of adequate general education, along with specialization in physical education, minor in a second teaching field, thorough orientation in education and psychology, and training at the elementary school level as a background for teaching" (Zeigler; 1962, 127).

> "The need for a broad cultural education became more apparent at this time. In 1934 Peik and Fitzgerald pointed out the lack of such content in their analysis of the major curriculums of twenty-one universities and six colleges. They stated that 'physical education majors stood at the bottom of all teaching fields in the range and depth of their academic training'. Since then there has been a continuing emphasis on a sound general education along with a more thorough training in the basic sciences and in the professional physical education courses, despite the gradual addition of a greater amount of work in professional education. In this matter of 'cultural heritage', there is still room for improvement in the preparation of the physical education teacher" (Zeigler; 1962, 126).

Les changements qui se produisent dans les programmes destinés à former les éducateurs physiques sont confrontés à différentes approches non seulement sur le plan de la structure, mais aussi sur celui des

diverses catégories de savoirs. Parmi les recommandations que formule le "National Committee on Standards" dans son rapport publié en 1935, la préparation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs devrait être divisée en quatre grandes parties: les cours académiques exigés par l'institution, les sciences de base, la formation générale et professionnelle dans le champ de l'éducation, ainsi que l'acquisition de connaissances relatives à la santé et à l'éducation physique. Certains courants de pensée estiment que l'on devrait accorder encore plus d'importance soit aux sciences biologiques, soit aux sciences sociales (Zeigler; 1962, 129-130).

Le choc que ressent la société américaine au moment où sont connus les résultats démontrant la faible condition physique de leur jeunesse et l'inaptitude d'un grand nombre de personnes au service militaire, incitent les divers paliers de gouvernement et le système scolaire à accorder une importance beaucoup plus grande envers l'éducation à la santé. Le rôle de leadership que Wood et la "Child Health Association" démontrent à cet égard font que l'obligation de former ce type de spécialistes de façon particulière est reconnue dès l'année 1920, puisque c'est à ce moment que débute le premier programme d'études destiné à cette fin. D'autres institutions d'enseignement s'y intéressent par la suite et reçoivent l'appui de la "Health Education Section of the American Public Health Association", fondée en 1922. Selon Snyder et Scott (1971, 30-31), très peu d'entre elles semblent privilégier une approche scientifique. En 1932, un comité est créé dans le but de faire le point sur la formation que reçoit cette catégorie de travailleurs. Une telle initiative exerce une certaine influence sur la mise sur pied et le maintien de certaines normes dans le domaine de l'éducation à la santé.[1] Les universités s'intéressent à l'élaboration de programmes d'études de 2e cycle dans ce domaine du savoir et ceux qui sont offerts au niveau sous-gradué n'évoluent que très lentement.

---

[1] L'évolution chronologique des événements qui sont à la base de la création de ce nouveau type d'intervenant dans le monde de l'éducation, ainsi que certaines informations relatives à leur formation et aux divers rôles que ceux-ci sont appelés à jouer à l'école, figurent dans un article présenté par Rugen, en 1962.

Dans le milieu scolaire, une certaine confusion règne au sujet du rôle que cette nouvelle catégorie d'intervenants est en mesure de jouer, surtout lorsqu'on prend en considération ce que les éducateurs physiques ont la possibilité de faire sur le plan de l'éducation à la santé (Rugen; 1962, 140). A titre d'exemple, les objectifs que l'on cherche à poursuivre en éducation physique au cours des années 1929-1938, se présentent de la façon suivante en ce qui concerne le volet de la santé:

> "Health objectives of physical education were discussed in such terms as: health instruction; improvement in sanitary conditions; development of the vital organs of children and the proper functioning of these organs in adults; health in terms of happiness, character, and worthy use of leisure; correct postural training; social efficiency as well as freedom from disease; freedom from drains and strains; health for emotional control; health and the development of the play spirit, and health habits that endure. Missing from these discussions of health as an objective of physical education was the term hygiene" (Hess; 1959, 146).

La difficulté de circonscrire de façon précise la raison d'être de l'éducateur physique dans le domaine de la santé se complexifie à compter de 1922 lorsque la "National Safety Council's Education Division", s'appuyant sur les rapports qui proviennent du "NEA-AMA Joint Committee on Health Problems in Education" et de la conférence qui s'est tenue à la Maison Blanche sur la Santé et la Protection de l'Enfant, insiste sur le fait que les professeurs doivent s'intéresser à la prévention des accidents. Au cours des années vingt, l'éducation à la sécurité est parfois dispensée par les professeurs d'éducation physique. Ce n'est qu'en 1930 qu'apparaissent, dans les institutions d'enseignement de haut niveau, les premiers programmes de formation axés sur l'éducation à la sécurité.

Le troisième tableau sur lequel l'éducateur physique oeuvre en partie au cours de la phase de démarrage de cette occupation aux Etats-Unis se situe dans le domaine du loisir. Ce champ de la connaissance et d'intervention évolue de façon relativement rapide entre les deux guerres. A la fin des années trente, le loisir devient un nouveau secteur de

formation au niveau universitaire, ainsi qu'un nouveau domaine d'application sur le marché du travail.

> "The first institution of higher learning to establish an undergraduate recreation curriculum was Purdue University in 1937. The next year the University of Minnesota inaugurated its recreation curriculum, followed by New York University and the University of North Carolina" (Rodney; 1962, 151).

La tenue de la "First College Conference on Training Recreation" en 1937 représente un événement majeur sur le plan de la préparation professionnelle du travailleur en loisir. Lindeman incite les participants à s'interroger sur une nouvelle conceptualisation du loisir, ainsi que sur la nécessité de concevoir le rôle que cette catégorie de travailleurs peut jouer en regard de six grands thèmes: la science, la technologie et l'industrie; l'économie de l'abondance potentielle; la planification sociale; l'urgence de coordonner les efforts publics et privés; l'établissement de relations avec le nouveau mouvement qui existe dans le monde du travail; ainsi que les façons d'être du loisir dans une culture démocratique. La nécessité d'aller au-delà de la manière dont les éducateurs physiques conçoivent généralement le loisir fut aussi abordée à cette conférence.

> "It will no longer be sufficient to proceed from the viewpoints of physical education and technical recreation as thus far developed" (Lindeman; 1937, cité par Rodney; 1962, 148).

Quant à la danse, c'est en 1926 que Margaret H'Doubler établit à l'université du Wisconsin le premier programme destiné à former des intervenants susceptibles d'oeuvrer dans le monde de l'éducation. Le rythme d'implantation des programmes d'études dans ce secteur est relativement lent. Cela semble causé en grande partie par le fait que la danse est considérée souvent au même titre que toute autre activité physique et qu'on ne lui attribue pas le statut de matière différente et indépendante de l'éducation physique.

Très peu d'universités présentent un programme d'études graduées dans le domaine de l'éducation physique durant les années vingt. Selon Snyder et Scott (1971, 80), environ 350 personnes possèdent une maîtrise

ou un doctorat en 1931. Quatorze universités dispensent une formation de 2e cycle à cette date, et la répartition est sensiblement équitable entre les M. es Arts et les M. es Sc. La possibilité de poursuivre des études de 3e cycle (Ph.D. ou D.Ed.) est offerte dans cinq institutions. Les deux premiers programmes qui ont été créés en vue d'obtenir un Ph.D. sont orientés vers l'acquisition d'une formation à caractère professionnel (Kroll; 1971, 80).

D'après Clayton et Clayton (1977, 26) le concept de mesure en éducation physique remonte à 1920, lorsqu'on se base sur la définition qu'on y donne aujourd'hui. Les tests axés sur la force perdent de leur importance,[1] et ceux centrés sur l'évaluation des habiletés et de la performance athlétique sont de plus en plus valorisés. Les éducateurs physiques s'intéressent aussi aux effets que l'exercice peut avoir sur le système cardio-vasculaire (McCurdy; 1928, cité par Sherman; 1965, 103) - Sherman; 1965, 105-111 - Weston; 1962, 78-79). Certaines facettes de la personnalité susceptibles d'être développées au moment de la pratique des activités physiques ou sportives sont l'objet d'une évaluation de même que la possibilité d'intégrer certaines valeurs.

d - Le regroupement en association "professionnelle"

L'événement d'importance qui se manifeste sur le plan du regroupement des éducateurs physiques au cours de la période du démarrage réside dans certains changements qui se produisent à l'intérieur de la principale association qui les représente à l'échelle nationale. Après la fusion de l'"American Physical Education Association" (APEA) avec le "Department of School Health and Physical Education of the National Education Association", cet organisme est connu en 1937 sous le titre de "The American

---

[1]John D. Bovard et Frédérick W. Cozens confirment en quelque sorte cet état de fait dans leur monographie publiée en 1926 et reprise en 1930 (Tests and Measurements in Physical Education: 1861-1925), lorsqu'ils font état des cinq phases dans ce domaine de la connaissance aux Etats-Unis: 1860-1880: l'anthropométrie; 1880-1915: la force; 1900-1925, ainsi que l'habileté athlétique à compter respectivement de 1904 et 1920 (Sherman; 1965, 99).

Association for Health and Physical Education" (AAHPE), et l'année suivante sous le vocable de "The American Association for Health, Physical Education and Recreation" (AAHPER).

> "...the National Education Association organized a Department of Child Study in 1894 and a Department of Physical Education in 1895. The two departments were combined in 1924 into the Department of School Health and Physical Education. It was not until 1937 that the leaders in physical education entered, however, into a direct relationship with the National Education Association. In that year the American Physical Education Association - which in 1903 had replaced the American Association for the Advancement of Physical Education - merged with the National Education Association's Department of School Health and Physical Education" (Weston; 1962, 41).

Cette affiliation avec une entité d'envergure nationale (NEA) dont la raison d'être est centrée sur l'éducation, a pour effet de rapprocher les personnes qui s'intéressent à l'éducation physique et à la santé, ainsi que les individus qui oeuvrent dans les écoles et ceux qui se préoccupent du loisir.

Les transformations que connaît AAHPER à cette époque sont perceptibles sur le plan de la structure et sur celui de son fonctionnement. En plus de la présence de trois divisions (santé, éducation physique, récréation), on procède à la création de six districts (l'est, le centre, le sud, l'ouest central, le sud-ouest et le nord-ouest). Dans le secteur des communications, le travail entrepris en 1903 par l'APEA se poursuit aussi à travers la publication du "Journal of Health and Physical Education" et de "Research Quarterly" qui véhiculent, à compter de 1930, les courants d'idées de l'époque ainsi que les plus récents développements qui se manifestent aux Etats-Unis dans le domaine de l'éducation physique. Cette dernière revue est perçue comme un outil que les étudiants gradués et les chercheurs peuvent utiliser pour faire connaître les résultats de leurs travaux.

La nécessité de s'occuper davantage du rôle que les éducateurs physiques ont à jouer dans les institutions d'enseignement, ajoutée à la recherche de différentes façons de les aider à accomplir leurs tâches et à atteindre

leurs objectifs, constituent les principaux défis que cette association est appelée à relever. Les représentants de cet organisme s'intéressent aussi à l'établissement de normes susceptibles de s'appliquer aux activités sportives que pratiquent différentes catégories de participants. D'importants documents et des guides sportifs sont publiés à cet effet. Un intérêt croissant est perceptible aussi au sujet des programmes d'études destinés à la préparation académique et professionnelle des éducateurs physiques. Parmi les multiples formes de regroupement professionnel qui émergent au cours de cette période, la principale semble "The American Academy of Physical Education" qui est fondée[1] en 1926, et dont le but est de fournir aux éducateurs physiques une enceinte privée où l'on peut poursuivre des débats à caractère intellectuel.

e - Le statut social et légal

Dès le début des années vingt, les termes culture physique, entraînement physique et gymnastique que l'on employait dans le passé, cèdent progressivement leur place à celui d'éducation physique.[2] L'utilisation de ce nouveau concept a pour effet de rehausser l'image de cette occupation à la fois dans l'esprit de ses membres et dans celui du public. Il en est de même dans le milieu scolaire puisque les objectifs que cette discipline semble être en mesure d'atteindre sur le plan de l'éducation et de la santé font ressortir la contribution relativement importante que cette catégorie de travailleurs pourrait être en mesure d'apporter, notamment en regard de certaines carences identifiées au cours de la première guerre mondiale.

Au moment où s'amorce la phase du démarrage, l'éducation physique a atteint un certain niveau d'acceptation sur le plan de son intégration au sein du système scolaire et de la société américaine.

---

[1]Les fondateurs de cette académie sont Clark W. Hetherington, R. Tait McKenzie, Thomas A. Story, William H. Burdick, et Jay B. Nash (Weston; 1962, 81).

[2]La signification des concepts que l'on utilisait auparavant tend à démontrer l'importance que ce type de travailleurs accordaient en priorité au développement du corps.

> "The teacher who takes up the field of Physical Education as a life work has the satisfaction of knowing that there is no other subject in the academic field that is of so universal value, unless it is the subject of the language we speak. Today this profession has come to occupy a position that stands half-way between the professions of General Education and of Medicine. It aims to build up the body to resist the onset of disease, and also to build up mental habits and ideals. It asks just as complete a specialized training as any of the professions; and more than many a profession, it demands a winning personality before success can be attained (...). The profession is a new one; it is one that is not given full credit and recognition yet, with as assured a place in the school curriculum as studies of the classical order" (Bowen et Mitchell, 1923; cités par Sherman; 1965, 125).

Le dualisme que privilégient cependant certaines personnes qui s'intéressent au devenir de l'éducation aux Etats-Unis exerce une influence sur le statut que l'on accorde à l'enseignement de cette discipline dans les écoles. L'affrontement qui a lieu entre les différentes écoles de pensée qui existent dans le domaine de l'éducation physique a pour effet de rendre plus complexe la représentation sociale que l'on donne à ce concept (Nash; cité par Sherman; 1965, 17). Cette perception relativement confuse qui existe au sujet de l'éducation physique nuit à l'évolution de son prestige social. D'autres facteurs contribuent toutefois à rehausser celui-ci, comme le fait que l'enseignement de cette matière s'inscrit à l'intérieur d'un processus éducationnel.

> "The term physical education is so misleading, and even misrepresented, that we look for a name which shall represent fairly the real idea of the science. What is physical education? This is one of the unsolved problems. Many people answer: 'The training and development of the physical'; and they consider that the aim and end may be found in anthropometric apparatus, physical measurements, athletic contests and exhibitions, with graphic representations of measurements and of averages (...). Now these things are very well in their places, but if our science is to be worthy of the best efforts of men and women, and of the respect and recognition of the educational world, physical education must have an aim as broad as education itself, and as noble and inspiring as

> human life. The great thought in physical education is not the education of the physical nature, but the relation of physical training to complete education, and then the effort to make the physical contribute its full share to the life of the individual, in environment, training, and culture (Wood; 1932, cité par Weston; 1962, 150).

Lorsque l'association qui regroupe les éducateurs physiques devient, à la fin des années trente, un département à l'intérieur d'un organisme reconnu à l'échelle nationale pour l'intérêt qu'il manifeste à l'égard de l'éducation (NEA), la signification que revêt un tel geste permet d'associer davantage la raison d'être de cette catégorie de travailleurs à un champ du marché du travail qui bénéficie déjà d'un certain statut social et légal. En s'affiliant avec la NEA, l'APEA démontre aussi, de façon concrète, que l'éducation physique doit être perçue surtout comme un moyen d'éducation et un instrument permettant de développer les multiples dimensions de l'être humain. Selon le sociologue Jameson, les transformations qui se produisent dans le domaine de l'éducation physique à compter du moment où cette catégorie de travailleurs s'intéresse davantage à la poursuite d'objectifs à caractère éducationnel, ont pour effet de favoriser davantage l'acceptation de la raison d'être de cette occupation au sein de la société américaine.

> "Since the emergence of the cultural interpretation of human behavior, physical education has made an unprecedented metamorphosis by shifting its axis from the physical sciences to that of the cultural or social sciences. Today, physical education and its two sisters, health education and recreation, have become master riders on two horses, the physical and social sciences, at the same time" (Jameson; 1939, cité par Hess; 1959, 198).

Le grand nombre de lois qui sont votées à la suite de la première guerre mondiale en vue de rendre obligatoire l'enseignement de l'éducation physique et à la santé dans les écoles publiques, permet d'intégrer celui-ci en l'espace de quelques années (Hess; 1959, 361).

> "World War I stimulated the passage of legislation and the establishment of Divisions of

> Health and Physical Education in State Departments of Education. Legislation generally combined physical education with the teaching of hygiene. This gave impetus to the inclusion of preparation for health teaching and supervision of the School Health Program as a part of the physical education curriculum" (Rugen; 1962, 137).

De 1918 à 1941, vingt-six lois ayant une incidence directe ou indirecte sur le devenir de l'éducation physique sont présentées au gouvernement fédéral.[1] Au niveau des états, le nombre de législations votées est encore plus important. Plusieurs dizaines de millions de dollars sont aussi consacrés à la construction de bâtisses et d'aménagement de terrains extérieurs destinés à la pratique d'activités sportives et de plein-air (Drew; 1975, 90-91). Les principaux chefs de file dans le domaine de l'éducation physique à cette époque jouent un rôle important en ce qui concerne la promotion de ces projets de lois. Ils fournissent aussi un certain appui au département d'éducation de plusieurs états, lorsqu'arrive le moment de mettre sur pied le programme axé sur l'éducation physique et la santé.

L'augmentation du nombre de personnes qui pratiquent ce métier, ajoutée au fait que leur formation s'effectue de plus en plus dans les institutions d'enseignement de haut niveau, contribuent à hausser le prestige de l'éducation physique aux Etats-Unis. Bien que l'enseignement de cette matière est partiellement remise en question à certains endroits au cours des années trente, surtout à cause de la période de dépression sur le plan économique, la mise en application des nombreuses lois a pour effet de maintenir la demande de ce type de main-d'oeuvre à un niveau relativement bon. Les institutions d'enseignement de niveau collégial et universitaire se voient obligées de mettre sur pied de nouveaux programmes d'études dans ce secteur de la connaissance. Contrairement à la situation qui prévaut en 1930 où seulement quelques états exigent que cette formation soit supérieure à un an, la majorité d'entre eux réclament,

---

[1] Un relevé effectué par Drew démontre que six lois portaient sur l'entraînement militaire; cinq sur l'éducation en général, mais comportant des éléments relatifs à l'éducation physique; quinze étaient destinées à venir directement en aide à l'éducation physique (1975, 91).

en 1940, que celle-ci s'effectue sur une période qui varie entre deux et quatre ans (Van Dalen; 1953, 472).

Sur le plan de l'interrelation entre le monde de l'éducation et le marché du travail, le seul chercheur qui semble s'intéresser de façon systématique à cette question au cours de la période du démarrage est Clark W. Hetherington.[1] Selon lui, il importe qu'une école de formation procède à une étude de tâches (job analysis) si elle désire que son(ses) programmes d'études orienté(s) vers la préparation académique et professionnelle des éducateurs physiques soit(ent) en mesure de répondre de façon satisfaisante aux besoins du milieu dans lequel cette catégorie de travailleurs est susceptible d'évoluer. En 1925, Hetherington considère que l'intervenant en éducation physique fait partie de la profession d'enseignant, et que son statut est lié à celui du professeur dans la société américaine (cité par Kroll; 1971, 76-77, 210).

f - Le code de déontologie

S'appuyant sur le fait que les personnes qui travaillent dans le domaine de l'éducation physique font partie d'une occupation qui possède certaines caractéristiques des professions, un Comité est formé afin d'étudier ce qui touche à l'éthique professionnelle. Un rapport préliminaire est déposé sur ce sujet en 1930. L'élaboration d'un premier code d'éthique destiné à ceux qui oeuvrent dans le milieu scolaire, et pouvant s'appliquer avec certaines exceptions aux éducateurs physiques qui interviennent dans d'autres secteurs du marché du travail, est présenté l'année suivante. Il est notamment fait mention qu'un tel code a pour but d'établir des normes de conduite, que son contenu doit évoluer en même temps que l'occupation, et qu'il importe qu'il soit accepté et mis en application par la majorité des membres. Quelques 35 éléments sont retenus parmi une liste de 68 qui fut soumise à 312 "enseignants" en éducation physique dans le but de déterminer l'importance qu'ils accordent à chacun de ces éléments.

---

[1] Professeur à l'Ecole d'Education de l'université de New York, Hetherington fut responsable de la mise sur pied de l'un des deux premiers programmes d'études conduisant à un diplôme de Ph.D. en éducation physique.

Au cours de la période de démarrage, l'éducation physique s'intègre de plus en plus dans les coutumes de la société américaine. Bien que son implantation est perceptible surtout à l'intérieur des institutions scolaires, les éducateurs physiques ont aussi la possibilité de travailler, selon Weston (1962, 74), dans les centres récréatifs, les camps, les organismes qui s'intéressent à la jeunesse, de même que dans les forces armées. L'expansion rapide de la demande de ce type de main-d'oeuvre à la suite de la première guerre mondiale, ainsi que l'intérêt croissant que les universités manifestent à l'égard de la mise sur pied de programmes d'études voués à leur formation académique et professionnelle, favorisent la professionnalisation de cette occupation. Le développement de ce processus est influencé aussi par le dynamisme que démontrent les représentants de la principale association qui regroupe cette catégorie de travailleurs. La valorisation de l'approche axée sur le processus éducationnel contribue à rehausser le statut social de l'éducation physique aux Etats-Unis, tout en représentant la toile de fond, ou le dénominateur commun que l'on privilégie non seulement à cette époque, mais que l'on utilisera aussi par la suite pour légitimer en grande partie la raison d'être de cette occupation ainsi que les différentes pratiques sociales de cette catégorie de travailleurs.

2.1.4 La marche vers la maturité (1939-19??)

L'évolution qui se manifeste dans le domaine de l'éducation physique durant les quatre premières décennies de la période considérée comme celle de la maturation est caractérisée au départ par l'insertion croissante de cette discipline à l'intérieur du système scolaire. Celle-ci est suivie par une expansion des formes de pratiques sociales sur les plans de la segmentation et de la stratification, même si certaines tâches que les éducateurs physiques avaient tendance à remplir dans le domaine de l'éducation à la santé et du loisir sont accomplies de plus en plus par des travailleurs qui font partie d'occupations limitrophes et qui reçoivent une formation différente. Les programmes d'études destinés à la préparation des éducateurs physiques évoluent au fil des années afin de pouvoir répondre en partie à de nouveaux besoins, ainsi qu'au jeu de

l'offre et de la demande qui se manifeste à des rythmes différents dans certains secteurs du marché du travail. Malgré le cheminement parcouru par l'éducation physique, la professionnalisation de cette occupation n'a pas atteint le stade du développement optimal. Cela est perceptible sur tous les aspects du modèle de Wilensky et, de façon particulière, en ce qui concerne l'insertion légale et sociale des diverses formes de pratiques de même que le contrôle de la qualité des actes que cette catégorie de travailleurs est susceptible de poser dans l'exercice de leurs fonctions.

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

Bien qu'il soit difficile d'évaluer l'impact qu'a pu avoir sur le devenir de l'occupation le fait que les éducateurs physiques ont travaillé avec des personnes faisant partie des forces armées en temps de guerre, ainsi qu'auprès des populations civile ou scolaire, à qui on demandait à cette époque de participer aux efforts de la nation de différentes manières, il demeure que le niveau de développement déjà atteint au milieu du siècle est relativement important, lorsqu'on prend en considération le nombre de programmes qui sont dispensés dans le milieu scolaire ainsi que les dizaines de milliers d'emplois à temps complet que détient cette catégorie de travailleurs. L'évolution de certains champs de travail, de même que l'émergence de nouvelles occupations notamment dans le domaine de l'éducation à la santé et du loisir, ont cependant pour effet de restreindre les possibilités d'action des éducateurs physiques dans deux des trois principaux champs d'intervention qui leur étaient accessibles auparavant surtout à cause de la fluidité des frontières qui existaient entre ces trois types d'emplois.[1] Selon Forker (1978, 37), la tendance qui consiste à séparer ces trois domaines d'intervention s'intensifie au cours de la seconde moitié du XXe siècle.

> "Organized programs in these three fields are provided for students on all levels of

[1] "The term 'physical education' in the first half of the century included all there was in health education, recreation and dance. Faculty members taught classes in several of the areas and were rarely considered specialists" (Forker; 1978, 37).

education from kindergarten up through college. In a study made at mid-century by the NEA embracing 873 city school systems involving 5 386 263 boys and girls, 93 per cent of the elementary school students, 80 per cent of the junior high school students, and 66 per cent of the senior high school students were enrolled in organized programs of health instruction. In physical education, organized programs were provided for 93 per cent of the elementary, 97 per cent of the junior high school, and 89 per cent of the senior high school students. Organized recreation programs were provided for 36 per cent of the elementary, 37 per cent of the junior high school, and 40 per cent of the senior high school students. Of the total number of children attending all the public schools in the United States, from 90 to 95 per cent live in states where instruction in physical education, and in many cases health education, is required by state laws (...). In order to carry forward these vast educational and recreational programs, it was estimated that there were at mid-century from 75 000 to 100 000 employees in these three fields. The NEA Research Division estimated that about 60 000 persons were employed in health education and physical education in 1949. The Social Work Year Book placed the number of full and part-time paid workers employed in recreation 1948 at 48 548. In 1950 there were 58 029 paid workers in community recreation in 1 710 cities in the United States. Of this number 6 784 men and women were employed in year-round, full-time positions in a total of 794 cities. In the academic year of 1949-1950 there were 2 296 592 students enrolled in more than 1 800 institutions of higher learning in the United States. At the close of this academic year, 1 294 of these institutions authorized to grant degrees, awarded a total of 533 734 bachelor's and first professional; 58 219 master's; and 6 633 doctor's degrees. Of the total number of degrees, 11 054 bachelor's, 1 406 master's and 87 doctor's degrees were awarded in physical education (including health education and recreation) by more than 450 colleges and universities. In the field of recreation alone in 1949-1950 from 350 to 400 students were graduated with bachelor's degrees, 105 with master's degrees, and 3 with doctor's degrees from approximately 75 colleges and universities offering professional programs in this area" (Snyder et Scott; 1971, 386-387).

Durant les années soixante et soixante-dix, les éducateurs physiques éprouvent certaines difficultés à occuper, à l'extérieur du système scolaire,[1] des fonctions reliées totalement ou en grande partie à la formation académique et professionnelle reçue lors de leur séjour à l'université. Plusieurs institutions de niveau collégial et universitaire abandonnent, dès le début ou au cours des années soixante-dix, l'enseignement obligatoire de cette matière[2] (Skubic; 1974, 58). Selon Wilmore (1970, 27), la possibilité de trouver un emploi dans des écoles connaît une chute importante au cours de la seconde moitié de cette décennie, Corbin (1981, 31) estime toutefois que l'éducation physique en vigueur au début des années quatre-vingts est plus diversifiée et plus spécialisée qu'autrefois. Cela est perceptible aussi lorsqu'on prend connaissance des options qui sont présentées dans le Directory of Undergraduate Physical Education Programs (tableau B 1.1, en annexe). Sur le plan de la stratification, le fait que certains cours ou programmes d'études graduées sont dispensés dans le domaine de l'enseignement, ainsi que dans d'autres secteurs du savoir (tableau B 1.2, en annexe), permet à des individus qui font partie de cette catégorie de travailleurs d'occuper des postes de commande dans le milieu scolaire, ou dans certaines institutions qui s'intéressent soit à l'éducation physique, à l'activité physique, ou au sport. D'après Broekhoff (1981, 75-76), un plus grand nombre d'éducateurs physiques occuperont dans le futur des postes reliés à la pratique du sport: entraîneur,

---

[1] "The focus of physical education's attention has been diverted during this period of internal argument and efforts recognized by the public have lost ground. During these two decades the private sector and commercial enterprise have moved in quietly and picked up the slack. Health spas, private fitness clubs, and YM and YWCA's, and others are assimilating what has been the body of knowledge of physical education, and disseminating to the public vulnerable to the 'pitch' because physical education has not done its job. In almost every instance where organized youth sports appeared outside of formal education, physical education lost ground. It continues to lose ground to other groups who are assuming what traditionally has been the purview of physical education" (Harris; 1981, 34). La grande majorité (57%) des éducateurs physiques travaillent en milieu scolaire en 1950. Parmi la population inventoriée - 2 282 hommes et 622 femmes provenant de 82 institutions différentes, seulement 2,2% travaillent à temps complet dans le domaine du loisir, et 1,5% dans un YMCA; 0,1 % sont dans le champ de la santé et 0,6% occupent un emploi dans un club [sportif]. Environ 12,5% poursuivent à plein temps des études graduées; 13% n'ont pas d'emploi (Snyder et Scott; 1971, 391).

[2] L'"American Academy of Physical Education" traite de cette question dans la revue Academy Papers; # 8, 1974, 53-66.

Durant les années soixante et soixante-dix, les éducateurs physiques éprouvent certaines difficultés à occuper, à l'extérieur du système scolaire,[1] des fonctions reliées totalement ou en grande partie à la formation académique et professionnelle reçue lors de leur séjour à l'université. Plusieurs institutions de niveau collégial et universitaire abandonnent, dès le début ou au cours des années soixante-dix, l'enseignement obligatoire de cette matière[2] (Skubic; 1974, 58). Selon Wilmore (1970, 27), la possibilité de trouver un emploi dans des écoles connaît une chute importante au cours de la seconde moitié de cette décennie, Corbin (1981, 31) estime toutefois que l'éducation physique en vigueur au début des années quatre-vingts est plus diversifiée et plus spécialisée qu'autrefois. Cela est perceptible aussi lorsqu'on prend connaissance des options qui sont présentées dans le Directory of Undergraduate Physical Education Programs (tableau B 1.1, en annexe). Sur le plan de la stratification, le fait que certains cours ou programmes d'études graduées sont dispensés dans le domaine de l'enseignement, ainsi que dans d'autres secteurs du savoir (tableau B 1.2, en annexe), permet à des individus qui font partie de cette catégorie de travailleurs d'occuper des postes de commande dans le milieu scolaire, ou dans certaines institutions qui s'intéressent soit à l'éducation physique, à l'activité physique, ou au sport. D'après Broekhoff (1981, 75-76), un plus grand nombre d'éducateurs physiques occuperont dans le futur des postes reliés à la pratique du sport: entraîneur,

---

[1] "The focus of physical education's attention has been diverted during this period of internal argument and efforts recognized by the public have lost ground. During these two decades the private sector and commercial enterprise have moved in quietly and picked up the slack. Health spas, private fitness clubs, and YM and YWCA's, and others are assimilating what has been the body of knowledge of physical education, and disseminating to the public vulnerable to the 'pitch' because physical education has not done its job. In almost every instance where organized youth sports appeared outside of formal education, physical education lost ground. It continues to lose ground to other groups who are assuming what traditionally has been the purview of physical education" (Harris; 1981, 34). La grande majorité (57%) des éducateurs physiques travaillent en milieu scolaire en 1950. Parmi la population inventoriée - 2 282 hommes et 622 femmes provenant de 82 institutions différentes, seulement 2,2% travaillent à temps complet dans le domaine du loisir, et 1,5% dans un YMCA; 0,1 % sont dans le champ de la santé et 0,6% occupent un emploi dans un club [sportif]. Environ 12,5% poursuivent à plein temps des études gradués; 13% n'ont pas d'emploi (Snyder et Scott; 1971, 391).

[2] "American Academy of Physical Education" traite de cette question dans la revue Academy Papers; # 8, 1974, 53-66.

instructeur, gérant, entrepreneur, journaliste, etc. D'autres types d'emplois seront engendrés par les occupations qui manifestent une attention particulière envers la pratique de certaines formes d'activité physique: instructeur ou directeur dans un club de santé, consultant dans le domaine de l'aptitude ou de la condition physique, experts dans la mesure du stress, etc. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Poolman (1979, 37-39) identifie 51 possibilités de faire carrière dans le domaine de l'éducation physique (tableau B-2 en annexe). D'autres auteurs manifestent aussi, à la fin de cette décennie, un certain intérêt envers l'étude de cette question (Fried; 1979 - Douglas; 1979 - Groves; 1979 - Bryant; 1979). Tout en demeurant conscients de la nécessité de devoir toujours former des personnes aptes à dispenser l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles (Ryan; 1981, 51 - Zeigler; 1979, 9 - Harris; 1981, 32 - Eyler; 1978, 32 - Broekhoff; 1981, 76-77), il importe que les éducateurs physiques acquièrent une compétence qui leur permet d'oeuvrer dans certains secteurs de la division sociale et technique du travail afin d'être en mesure de répondre aux besoins de la société américaine (Wilmore; 1979, 31). L'éventail des choix auxquels cette catégorie de travailleurs est confrontée exercera une certaine influence sur les options qui sont susceptibles d'être offertes dans les programmes de formation universitaire, de même que sur le profil de carrière des éducateurs physiques, et sur le devenir de leur occupation. Selon Huelster (1981, 87), ces changements prendront davantage l'allure d'une innovation dans le domaine de l'éducation physique plutôt que celle d'une transformation à caractère révolutionnaire.

Sur le plan de l'idéologie qui prévaut au cours de la période de maturation, la seconde guerre mondiale a pour effet d'obliger les éducateurs physiques à restreindre en partie leur intérêt envers la poursuite d'objectifs à caractère éducationnel et à accorder une plus grande importance à ceux centrés sur l'amélioration du niveau de la condition physique de la jeunesse américaine, compte tenu du fait que celle-ci devient un sujet de préoccupation nationale lorsque les hostilités débutent en Europe (1939) et que l'attention que l'on porte envers le "physical fitness"[1] s'amplifie avec l'entrée en guerre des Etats-Unis à la fin de l'année 1941.

---

[1]Outre la force et l'endurance musculaire ainsi que la flexibilité et le développement des aptitudes physiques, l'objectif centré sur .../

Bien qu'un certain nombre d'éducateurs physiques estiment que le développement ainsi que le maintien d'une bonne condition physique représentent des objectifs majeurs qu'ils se doivent de poursuivre,[2] il demeure que l'enseignement de cette matière en temps de guerre n'est pas soumis totalement à cette approche ou à celle de type militaire, et que plusieurs éducateurs physiques de même que certains représentants de l'Etat continuent de se préoccuper de la dimension éducationnelle qu'une personne peut retirer de la pratique des activités physiques ou sportives (Clayton et Clayton; 1977, 27 - Mitchell; 1940, cité par Hess; 1959, 203 - Mitchell; 1942, cité par Hess; 1959, 206).

> "The Second World War created an urgent need for a military fitness program; and again physical education responded to the challenge, but not without serious opposition. At the War Fitness Conference in 1943, the chief of athletics and recreation for the United States Army dealt physical education a serious blow with the statement: 'Our physical programs in high schools have been a miserable failure. Physical education through play must be discarded and a more rugged program substituted.' But Secretary of War Henry L. Stimson came to the rescue of physical education when he advised the U.S. Commissioner of Education, Dr. John W. Studebaker, that military drill could be given to the men in a very short period of time after assignment at a military base. But he recommended retention of the physical education programs, saying 'The War Department... does not recommend that military drill take the place of

---

...[1](suite) l'amélioration du "physical fitness" suppose que l'on s'intéresse aussi à la résistance à la maladie, à la nutrition ainsi qu'à la culture physique et aux divers systèmes sur le plan organique (Carson; 1942, cité par Hess; 1959, 205).

Pour Warden (1942, 335, cité par Hess; 1959, 207) ce concept signifie une bonne posture, la puissance organique, la coordination musculaire, l'absence d'handicaps sur le plan fonctionnel, le développement d'habiletés motrices, la force nécessaire au contrôle du corps, la rapidité du temps de réaction, l'endurance, le stoïcisme et le courage.

[2]"The simplest and most basic purpose of physical education is to improve the fitness of the physical body" (Hellebrandt; 1942, cité par Hess; 1959, 206).

> physical education in the schools and colleges during the war period" (Weston; 1962, 79).

Le courant de pensée qui privilégie l'amélioration de la condition physique semble donc nettement insuffisant, en période de guerre comme en temps de paix, pour justifier la raison d'être des éducateurs physiques. Dès la fin du second conflit d'envergure mondiale, il leur apparaît nécessaire de s'intéresser à nouveau à la poursuite d'objectifs à caractère éducationnel, comme ce fut le cas au cours des années trente (1929-1938). Pour Rogers, les principaux défis que cette catégorie de travailleurs ont à relever à l'aube de la seconde moitié du XXe siècle résident dans "le besoin d'intégrer l'éducation physique à l'intérieur du processus éducationnel ainsi que dans la façon d'introduire l'aspect éducatif dans le domaine de l'éducation physique" (1948, cité par Hess; 1959, 237). Afin d'être en mesure de faire face à ce type de difficultés, AAHPER ainsi que plusieurs auteurs affirment que l'enseignement de l'éducation physique se doit de poursuivre les mêmes buts que ceux que l'on rencontre dans le système d'éducation (Hess; 1959, 248, 208-209 - Streit et McNeely; 1950, 136).

> "In 1952, the AAHPER clearly depicted its predominant ties with education by stating that its aims were '...consistent with the aims of general education'. Today, the association reportedly conducts its professional activities in symbiotic harmony with the National Education Association of which it is a well-esteemed department" (Kroll; 1971, 32).

Ainsi, même si les objectifs axés sur l'amélioration et le maintien de la condition physique ont acquis un certain prestige au cours de la deuxième guerre mondiale, et que l'on continue de leur accorder une certaine importance par la suite pour différentes raisons (la guerre, les résultats de l'enquête Kraus-Hirschland qui mettent en évidence le faible niveau de capacité musculaire des jeunes américains lorsqu'on les compare aux européens de leur âge; les méfaits engendrés par l'automatisation, ou l'hypokinétisme), il demeure que les objectifs à caractère éducationnels que les éducateurs physiques peuvent atteindre au moyen de l'enseignement de cette matière continuent d'être valorisés (Hess; 1959, 242).

Confrontés avec la présence de ces deux grandes catégories d'objectifs, ils en arrivent à utiliser la notion de "total fitness", puisque la signification de ce concept permet de se référer au développement multidimensionnel de l'être humain.

> "The profession rose to meet the challenge of automation by proclaiming that the objective of American physical education was total fitness and, as such, encompassed social/health and physical, emotional, and mental objectives. This new emphasis on total fitness was especially directed toward America's youth, and the term 'youth fitness' became synonymous with total fitness as an objective of physical education. Total fitness succeeded in merging the two classes of objectives that had vied with each other, through their respective proponents, to provide the directing force for physical education's practices (...). While this merger was a compromise it did apparently bring the two classes of objectives (i.e.,) the educational and social and the health and physical into a more stable relationship" (Hess; 1959, 316).

Un troisième courant de pensée que l'on retrouve dans le secteur de l'éducation physique à cette époque privilégie la connaissance et l'exploration du milieu de vie afin que l'individu soit en mesure d'adapter son

---

[1] "Fitness is that state which characterizes the degree to which the person is able to function. Fitness is an individual matter. It implies the ability of each person to live most effectively within his potentialities. Ability to function depends upon the physical, mental, emotional, social and spiritual compnents of fitness, all of which are related to each other and are mutually interdependent. This means that each person, in order to satisfy his own needs and, at the same time, contribute his hare to the welfare of society must possess: (1) optimum organic health consistent with heredity and the application of present health knowledge; (2) sufficient coordination, strength, and vitality to meet emergencies, as well as the requirements of daily living; (3) emotional stability to meet the stresses of modern living; (4) social consciousness and adaptibility with respect to the requirements of group living; (5) sufficient knowledge and insight to make suitable decisions and arrive at feasible solutions to problems; (6) attitudes, values, and skills which stimulate satisfactory participation in full range of daily activities; (7) spiritual and moral activities which contribute the fullest measure of living in a democratic society" (AAHPER; 1956, cité par Hess; 1959, 246).

comportement au monde dans lequel il évolue, et d'utiliser de façon optimale ainsi que tout au long de son existence les possibilités de son environnement.

En ce qui concerne la santé, trois tendances se manifestent à compter de la seconde guerre mondiale. Au cours des trois premières années, l'attention est principalement axée sur l'aspect préventif[1] et sur la transmission de valeurs sociales qui influencent la qualité de la vie de même que le mieux-être des citoyens: loyauté, civisme, courtoisie, courage, etc. Par la suite (1942-1947), le concept de santé devient synonyme de mieux-être physique, conception restrictive qui est progressivement remise en question à la fin des années quarante et qui disparaît après la guerre de Corée pour être remplacée par une perception beaucoup plus globalisante et intégrée que représente la notion de "total fitness".

En justifiant la raison d'être de l'éducation physique par le développement total de l'être humain plutôt que sur la seule dimension physique, ce courant d'idée permet aux éducateurs physiques de sortir du ghetto dans lequel la conception dualiste prévalant avant l'arrivée de Dewey les avait entraînés et qui fut réintroduite au cours de la seconde guerre mondiale par des individus qui s'intéressent davantage à l'amélioration de la performance et de la condition physique, que de l'évolution globale, continue et intégrée d'un être humain vivant dans une société spécifique.

Cette dernière façon de concevoir le rôle que l'éducateur physique peut être en mesure de jouer suppose que les institutions qui offrent un programme d'études dans le but de former cette catégorie de travailleurs sur les plans académique et professionnel accordent une place de plus en plus importante à la pluridisciplinarité, tout en démontrant un intérêt envers les possibilités que l'école peut offrir en tant que milieu de travail et milieu de vie.

---

[1]Weston (1962, 94) confirme cette perception lorsqu'il mentionne qu'à cette époque, l'éducation à la santé constitue de la médecine préventive, et que l'école peut intervenir de trois manières différentes soit en informant les étudiants, en leur dispensant des services reliés à la santé, et en se préoccupant de la qualité de l'environnement.

> "Physical education is as much a social science as a biological one because its outcomes are measured in terms of group behaviors as well as organic enrichment" (Oberteuffer; 1947, cité par Hess; 1959, 233).

> "Physical education is a way of education through physical activities which are selected and carried on with full regard to values in human growth, development, and behavior. Because it is a phase of the total educational program, physical education aims for the same general goal that gives purpose to all other learning experiences of the school--the well rounded development of all children and youth as responsible citizens in our democratic society" (Hess; 1959, 240).

Au moment où la phase de maturation de l'éducation physique s'amorce en 1939, le sport est considéré comme l'un des principaux outi's que les éducateurs physiques peuvent utiliser pour favoriser soit l'acquisition et le maintien d'une meilleure condition physique, soit l'atteinte d'objectifs à caractère éducationnel. Bien que plusieurs personnes manifestent de l'intérêt envers le mouvement de pensée qui considère que le sport représente un bon moyen pour véhiculer des valeurs et transmettre des connaissances, d'autres estiment que la performance sportive représente une fin en soi et qu'ils sont justifiés d'accorder plus d'importance à l'entraînement physique qu'à l'éducation physique. Dans ce dernier cas, la performance sportive est généralement sur-valorisée sur le plan de la poursuite des objectifs qui figurent à l'intérieur de la programmation obligatoire. Il en est de même à l'intramural, qui constitue un secteur d'application non négligeable si l'on tient compte du fait que déjà au cours des années quarante, presque toutes les institutions de niveau secondaire et collégial offrent à leurs étudiants des activités physiques ou sportives après les heures de classe, et qu'une telle politique est aussi en vigueur selon Weston (1962, 87), dans environ la moitié des écoles élémentaires.

Un autre courant de pensée qui fait son apparition au cours des années cinquante et qui s'amplifie par la suite, préconise que les éducateurs physiques enseignent des activités sportives qui sont susceptibles d'être pratiquées durant toute la vie.

> "One outcome of this conflict over what the schools should teach has been an increasing community involvement in the schools. More citizens are interested in what is happening in the schools and are working to make the school programs more responsive to community and citizen needs. There is a developing attitude that education is a lifetime experience, rather than something that happens within the walls of a school-house within a certain age-span of each person. Education is seen less as a function of age and more as a continuing experience as the knowledge and interests of each person change throughout life (...). This involvement and change in attitudes is reflected by an increasing move toward relevance in the education. People are beginning to demand that their education be functional, that it be relevant to their needs when they are outside the school. These concerns are part of the demand for accountability of the schools and of the teachers, who are expected to show that they are indeed accomplishing something in the schools, and to show that it is worth accomplishing. There is massive resistance to the old idea of the school as an 'ivory tower' where reality and the outside world never enter. Today the outside world is moving into the school and the educational process" (Freeman; 1977, 308).

Cette perception du rôle que l'école et l'éducation physique ont la possibilité de jouer surtout à l'aube de l'ère post-industrielle soulève la problématique de l'utilisation positive et active des temps libres. Les éducateurs physiques ont donc avantage à se préoccuper non seulement du fait que la programmation intramurale et inter-école exerce une certaine influence sur la manière dont les étudiants occupent une partie de leurs loisirs, mais aussi des activités physiques ou sportives que les américains peuvent pratiquer durant leurs moments de détente, compte tenu de l'interrelation fonctionnelle qui devrait généralement exister entre les activités apprises durant les cours d'éducation physique et celles qu'un individu est susceptible de pratiquer tout au long de son existence.

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

La présence de la guerre constitue un événement d'une très grande importance dans l'histoire d'un pays. Ce facteur exerce aussi une influence

manifeste sur le rythme de développement de certains champs et secteurs de la division sociale et technique du travail, ainsi que sur celui de diverses occupations. La déclaration de la seconde guerre mondiale en Europe au mois de septembre 1939 oblige le Congrès à entrer en action dès 1940 et à voter, pour la première fois en temps de paix, une loi (the Selective Training and Service Act) qui a pour effet d'associer, entre autre chose, la sécurité de la nation avec le niveau de santé de la jeunesse, même si ce n'est qu'en 1941 que les Etats-Unis entrent officiellement en guerre. L'implication des Etats-Unis dans ce second conflit d'envergure mondiale a pour effet de sensibiliser l'opinion publique à un problème d'envergure nationale puisque 45% de la première vague d'individus (deux millions) que l'on soumet à des tests pour fins de service militaire, sont refusés pour des motifs d'ordre mental ou physique. Sans nécessairement blâmer les programmes qui existent dans les écoles, le gouvernement américain entreprend une campagne de publicité en vue de rendre la population davantage consciente du besoin de s'occuper de leur santé et leur condition physique.

> "The first test of the adequacy of the socio-educational objectives to provide American physical education with the direction demanded by the times was foreshadowed by the outbreak of World War II in Europe in September of 1939. Within a brief span of two years (i.e., brief by comparison with the more than thirty years over which the change in status noted above took place), the professional leadership acknowledged, albeit reluctantly, that the health and physical objectives had been needlessly neglected and now demand, in a time of national peril, that physical education programs be immediately directed toward developing physical fitness, an objective deemed necessary in light of America's leadership position in world affairs" (Mitchell; 1940, Cassidy; 1940, Oberteuffer; 1941, Hellebrandt; 1942, cités par Hess; 1975, 315-316 - Snyder et Scott; 1971, 288).

Avec la mise sur pied d'un organisme[1] axé sur la poursuite de tels objectifs, on invite aussi les éducateurs physiques à accorder une plus

[1]"The Division of Physical Fitness" est affiliée au départ à "The Office of Civilian Defense", et ensuite à "The Office of Defense".

grande importance à l'amélioration de la condition physique à travers les programmes qui sont dispensés dans le milieu scolaire, tout en recommandant aux états de voter des lois ou d'amender celles existantes afin de rendre obligatoire l'enseignement de cette discipline dans les écoles (Freeman; 1977, 197).

Contrairement à ce qui s'est produit au cours des années de dépression économique, la pratique du sport de même que la présence de programmes d'éducation physique dans les institutions d'enseignement ne sont pas remises en question au moment de la guerre. Même si l'on tend à privilégier les activités qui favorisent l'acquisition d'habiletés physiques destinées à des fins militaires, le sport est perçu comme moyen qui permet d'améliorer la condition physique. De plus, la participation à ce genre d'activités est généralement considérée comme ayant une influence positive sur le moral de la nation. Plusieurs équipes formées d'étudiants ou de militaires compétitionnent entre elles. Le rationnement de la gazoline et le fait que plusieurs athlètes sont dans les forces armées, empêchent toutefois le sport de se développer à un rythme plus rapide. Les premières années qui suivent la fin du second conflit d'envergure mondiale laissent les Etats-Unis devant une foule de problèmes internes qui vont de la reconversion d'une économie centrée sur l'industrie civile plutôt que sur l'effort de guerre, jusqu'à la réinsertion sociale des anciens combattants.

Les nouveaux défis que l'éducation physique se doit de relever sont multiples. L'emphase que divers paliers de gouvernement et que plusieurs écoles ont mise sur la santé et la condition physique au moment de la guerre continue d'avoir des suites. Cela est dû en partie à une certaine renommée qu'ont pu obtenir les programmes d'éducation physique, d'entraînement ou de récréation destinés à diverses catégories de populations, de même que ceux qui étaient centrés sur l'éducation physique adaptée ou la réhabilitation. Le début de la guerre froide qui se situe vers 1947, ainsi que la participation des Etats-Unis à la guerre de Corée (1950-1952) semblent justifier le maintien prioritaire de ces objectifs. Cette perception est renforcée en 1953 lorsqu'un rapport publié par deux médecins (Kraus-Hirschland Muscular Fitness Report) met en évidence le faible degré de condition physique des écoliers américains de niveau élémentaire, comparativement à celui des jeunes de leur âge vivant en Europe. Bien

que les résultats des tests administrés par Kraus-Weber ne sont pas considérés comme valides par la majorité des experts, ceux-ci créent un état de choc auprès de la population américaine et incitent le président Eisenhower à former, en 1954, un comité présidentiel (the President's Council on Youth Fitness) dont l'objectif est de promouvoir le développement de l'aptitude physique de la jeunesse au niveau local. Composé principalement de médecins et de vedettes du monde du sport, ce Comité semble toutefois avoir été formé pour mousser davantage la publicité de l'administration républicaine puisque ce groupe de travail n'a engendré aucun programme permettant l'atteinte d'un tel objectif de façon concrète (Freeman; 1977, 198). Même si aucun représentant de la principale association qui regroupe les éducateurs physiques ne figure parmi les membres de ce Comité, AAHPER tente à cette époque de mettre au point une "batterie" de tests standardisés en vue d'évaluer le niveau de la condition physique des écoliers. Disponible en 1958 sous le nom de "the AAHPER Youth Fitness Test", l'application de ce programme d'évaluation ne fait que confirmer le verdict de Krauss-Weber.

Avec la nomination du président Kennedy, le gouvernement fédéral s'intéresse davantage à cet aspect de la santé physique et vivifie en 1961 la raison d'être d'un tel comité sous le titre de "The President's Council on Physical Fitness". Cet organisme qui s'intéresse à la population en général, ne semble pas négliger pour autant les institutions scolaires. Selon Freeman (1977, 198), il représente de plus le premier effort véritable que ce palier de gouvernement démontre, en temps de paix, en vue de promouvoir la pratique des activités physiques. L'importance qu'un tel geste revêt à la fois sur le plan de la manifestation concrète et de la signification symbolique constitue un élément important pour le devenir de l'éducation physique puisque l'efficacité du système d'éducation est sérieusement remise en question à la fin des années cinquante, après que les Russes eurent lancé leur premier satellite dans l'espace (1957 - Sputnik). La survalorisation du savoir scientifique qui s'ensuit, ainsi que l'intérêt que l'on porte envers l'acquisition d'une formation qui se doit d'être rentable sur le plan économique, obligent les hommes politiques de même que les administrateurs qui oeuvrent dans le système scolaire à repenser la raison d'être de certaines matières

qui sont enseignées dans les écoles. Cela a aussi pour conséquence de réactiver, à la fin des années soixante, le courant de pensée axé sur la conception dualiste de l'être humain, et d'inciter un pourcentage indéterminé d'enseignants à établir à nouveau une distance entre l'éducation du corps et celle de l'esprit.

L'application de nombreuses découvertes technologiques dans différents domaines du marché du travail, ainsi que l'automatisation de plus en plus grande des tâches manuelles, ont pour effet de diminuer de façon progressive l'effort physique que devaient fournir auparavant les individus qui travaillaient surtout dans le secteur primaire ou secondaire. Cette sollicitation minimale de la musculature et de certains systèmes de la machine humaine a pour conséquence de réduire le niveau de la condition physique d'une bonne partie de la population. Cherchant à remédier en partie à cette carence, certaines compagnies et divers organismes qui s'intéressent au sport s'associent aux éducateurs physiques dans le but de promouvoir l'apprentissage d'une variété de sports qui peuvent se pratiquer durant toute la vie. Selon Clayton et Clayton (1977, 29), une telle approche, qui se manifeste avec plus d'intensité dès le milieu des années soixante, contribue à donner une nouvelle image à l'éducation physique.

> "Athletics was attacked and supported with equal vigor by many groups. The taxpayer's reluctance to support school bond issues caused some school boards to curtail or suspend athletic competition. Certain national authorities (including prominent physical educators) called for a 'new' athletic program which would do away with what they considered overemphasis on a few major sports" (Clayton et Clayton; 1977, 29).

Revendiquant pour leur part un traitement équivalent à celui des garçons quant à la possibilité de pouvoir pratiquer les activités physiques et sportives, le mouvement féministe obtient gain de cause en 1975 lorsque le gouvernement passe "The Higher Education Act". Parallèlement à la diminution de la semaine de travail, les Américains développent un intérêt majeur envers le 'spectatorisme'. L'assistance aux compétitions sportives de type amateur ou professionnel disputées au niveau local, régional, national ou international augmente. Avec la venue de la télévision

puis, des satellites, leur engouement envers cette façon passive de consommer les produits de l'industrie du sport connaît une croissance très rapide, tout en augmentant les effectifs de plusieurs catégories de travailleurs: l'athlète professionnel, l'entraîneur sportif, le journaliste sportif, etc.

Les décisions qui sont prises par les divers paliers de gouvernement, ainsi que les attitudes que ceux-ci adoptent envers certains types de besoins et les ressources qu'ils peuvent y consacrer, exercent une influence indirecte, ou parfois directe sur le devenir de l'éducation physique ainsi que sur celui d'un nombre indéterminé de membres qui font partie de cette occupation.

c - La formation des éducateurs physiques

Plusieurs changements se produisent dans le domaine de la préparation académique et professionnelle des éducateurs physiques à la suite de la seconde guerre mondiale.

Au cours des années quarante plus de cent nouvelles institutions mettent sur pied un programme d'études de 1er cycle destiné à la préparation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs. D'après Zeigler (1962, 132-133), environ 635 de ces entités offrent une telle formation au tout début des années soixante, alors que Freeman (1977, 292) en dénombre 674 en 1977. Au niveau des études graduées, la progression s'effectue aussi à un rythme relativement rapide lorsqu'on considère que de 1926 à 1949, seulement 44 institutions dispensent une formation de 2e cycle, et que 20 programmes de 3e cycle sont disponibles en 1946 pour ceux qui veulent se spécialiser dans le domaine de l'éducation physique (Zeigler; 1975, 279). Au moment où la seconde moitié du XXe siècle s'amorce (1950), 1 046 étudiants sont inscrits à la maîtrise (104 écoles) et 87 au doctorat (22 écoles). Selon l'institution, il est possible d'obtenir un Ph.D., ou un D.Ed. Au milieu des années soixante (1964), environ 6 240 professeurs oeuvrent dans ce domaine de la connaissance (Kroll; 1971, 146). Ils travaillent soit dans les universités (33%), les "liberal arts colleges" (43%), les "teachers colleges" (21%), ou dans les instituts technologiques (3%). Freeman (1977, 292) indique

que vers la fin des années soixante-dix, la formation graduée en éducation physique est dispensée dans 262 institutions pour ce qui est des études de 2e cycle, et dans 62 universités en ce qui concerne le doctorat.

Sur le plan qualitatif, les progrès qui se manifestent dans ce secteur du savoir ainsi qu'au niveau de la formation professionnelle des éducateurs physiques sont tout aussi importants. Dès la fin de la guerre, des démarches sont entreprises dans le but de modifier en partie la conception de la raison d'être des études sous-graduées et graduées. Dans le premier cas, les efforts portent d'abord sur les normes d'admission que l'on cherche à standardiser à travers le pays, ainsi que sur la nature de la formation des professeurs d'éducation physique. C'est aussi l'époque où on se livre à une vaste remise en question de la manière dont les enseignants sont formés aux Etats-Unis.

> "In 1947 leaders of the organized teaching profession gathered at Miami University, Oxford, Ohio, for the National Conference for the Improvement of Teaching. In presenting the qualifications of a good teacher, twelve abilities, attributes, and understandings which the excellent teacher should possess were listed. A high standard was set as to requirements for specialized professional training as well as for general education and personal and social qualities (...). The American Association of Teachers Colleges, in an extensive study published in 1948, called attention to the lack of a well-organized training program for teachers (...). The study indicated that student teaching possibilities were not being fully used and charged that institutions were preparing teachers to be technicians rather than responsible society members. It suggested that students need opportunity to share in plans for their own guidance and that some should receive more preparation along certain lines than others. Such factors as intelligence, mental and physical health, social development, and emotional maturity should be taken into consideration in planning programs for the individual" (Zeigler; 1962, 131).

> "The Jackson's Mill Conference (1948) reemphasized the necessity of a cultural background for successful teaching. It was asserted that many teachers of physical education went out into the field without a frame of rerefence; that many institutions allowed students to overspecialize; that

> the amount of time required to produce the competent teacher and cultured citizen must vary, but a general curriculum plan was considered essential; and that competency in achieving the objectives of the curriculum, rather than a definite number of years or a certain number of specific courses, should be the criterion for graduation (...). This conference placed the burden on the teacher preparation institutions to develop teachers who are masters of many knowledges and skills. The conference agreed that superior instruction is needed, with excellent facilities and equipment, and noted that the unusually large number of colleges and universities which had entered the field could not possibly all have adequate staffs and facilities. Many leaders felt that standards for accreditation would come as an aftermath of the Jackson's Mill Report. Some states (e.g., Pennsylvania) have acted to prevent colleges with inadequate facilities and staffs from offering major programs in this field" (Zeigler; 1962, 131, 132).

Bien que l'établissement de normes axées sur l'admission et la préparation académique et professionnelle des éducateurs physiques n'a pu être réalisée à l'échelle nationale, la tendance à examiner de façon périodique la situation qui prévaut au sujet de la formation de cette catégorie de travailleurs semble s'instaurer au début de la seconde moitié du XXe siècle si l'on prend en considération le nombre de conférences[1] qui ont été organisées par la suite en vue de discuter de ce sujet, ainsi que les études et les enquêtes qui ont été centrées en totalité ou en partie sur l'examen de cette question. Outre AAHPER, le gouvernement central ainsi que certains organismes contribuent de façon directe ou indirecte à la poursuite d'un tel objectif, en publiant occasionnellement des données qui permettent de faire le point sur l'état de l'évolution de certaines facettes de l'éducation physique aux Etats-Unis.

Même si plusieurs événements jouent en faveur de l'implantation de cette matière à l'intérieur du système scolaire il n'existe pas, au milieu du siècle, deux états dont les exigences sont identiques sur le plan de

---

[1]Les conférences pour le niveau sous-gradué eurent lieu à Jackson's Mill (1948), Washington, D.C. (1962) et Nouvelle-Orléans (1973) Quant au secteur gradué, celles-ci se tinrent à Père Marquette (1950) et à Washington, D.C. (1967).

la certification des éducateurs physiques (Morehouse et Miller; 1954, 75). De plus, le niveau de la formation des enseignants n'est guère avancé si l'on se base sur le fait que seulement le tiers des états obligent quatre années d'études pour enseigner à l'élémentaire, et que pour travailler au secondaire uniquement 10% exigent que la formation s'échelonne sur cinq ans, ou que le candidat possède au moins un diplôme d'études collégiales. Beaucoup de progrès sont toutefois réalisés en moins d'un quart de siècle puisque la tendance qui prévaut au début des années soixante-dix laisse entrevoir l'obligation de posséder un baccalauréat pour enseigner dans les écoles publiques de niveau élémentaire ou secondaire (Snyder et Scott; 1971, 177). On exige aussi un niveau de formation de plus en plus élevé (maîtrise ou doctorat) pour occuper un poste d'administrateur ou de superviseur dans le milieu scolaire, ou pour enseigner dans les collèges et les universités.

La séparation qui a commencé à se manifester entre l'éducation physique, l'éducation à la santé ainsi que le loisir, avant le début de la seconde guerre mondiale, s'accentue au fil des années. Même si ces trois domaines ont fréquemment été perçus par les éducateurs physiques, et par plusieurs administrateurs d'écoles vouées à la formation de cette catégorie de travailleurs, comme étant des facettes complémentaires d'une même réalité il demeure, selon Snyder et Scott (1971, 75) et plusieurs auteurs, que la possibilité de se spécialiser dans l'un ou l'autre de ces champs de connaissances se différencie de façon progressive, et qu'il en est de même au sujet des champs et des secteurs de pratique.

> "In an attempt to improve the professional preparation experience, and also to aid in the establishment of quite separate professional endeavors, separate curricula in school health and safety education and in recreational leadership were gradually developed in a number of the leading colleges and universities functioning in this field. A series of national conferences further helped to bring the various objectives of the separate areas into focus for the professional leaders concerned. The trend toward specialization of function is now well established, and this development will undoubtedly continue to take the various subdivision schools and colleges

> of health, physical education, and recreation still further apart. Most recent developments include the addition of curricula in park administration, the establishment of minors in coaching, the removal of dance from the physical education unit to fine arts in some cases, and the addition of public health concerns into health education department's purview" (Zeigler; 1975, 277).

Les institutions qui offrent un programme d'études destiné à préparer des professeurs susceptibles d'enseigner l'éducation à la santé naissent à une époque relativement tardive, ce qui a pour effet de laisser une partie du développement de cette matière dans le milieu scolaire au bon vouloir et à la discrétion des éducateurs physiques, des infirmières, ou des personnes qui enseignent soit la biologie ou les sciences familiales. Ces connaissances que l'on pouvait acquérir en s'inscrivant de façon combinée ou séparée dans un département de santé, ou d'éducation physique, sont dispensées de plus en plus depuis la fin des années quarante, par les institutions de formation qui s'intéressent à la préparation spécifique de cette catégorie de travailleurs. Cette tendance n'a fait que s'amplifier par la suite.[1]

L'intérêt que "The American Association of School Administrators" manifeste dès l'année 1940 envers la sécurité, ajouté aux différents rapports et à la tenue de conférences d'envergure nationale, font ressortir l'importance qu'il y a de se préoccuper de ce domaine de la connaissance. Les éducateurs physiques sont particulièrement concernés par certains aspects de cette question puisque près de 50% des accidents qui ont lieu dans une école de niveau secondaire ou collégial se produisent au moment où les étudiants pratiquent des activités physiques ou sportives offertes dans le cadre des programmes d'éducation physique. Le rôle que cette catégorie de travailleurs est susceptible de jouer sur le plan de la sécurité avait déjà commencé à préoccuper les dirigeants de leur association

---

[1]D'après Freeman (1977, 292), 200 écoles de formation offrent un baccalauréat dans le domaine de l'éducation à la santé à la fin des années soixante-dix. La maîtrise est disponible dans 115 établissements, et 36 présentent un programme d'études de 3e cycle. Cette situation représente une nette amélioration comparativement à celle qui prévaut en 1949 où 32 institutions offrent un programme de 2e cycle, et 17 au niveau du 3e cycle (Snyder et Scott; 1971, 31).

professionnelle dès le milieu des années trente. L'enseignement de mesures destinées à la prévention et à la sécurité s'insère en partie dans certains programmes d'études, ou à l'intérieur de certaines activités que doivent suivre les éducateurs physiques au moment de leur formation. L'appui qui provient de différents organismes ainsi que la réglementation contenue dans les lois qui sont passées par plusieurs états, font que l'éducation à la sécurité est introduite dans les écoles publiques. Les enseignants qui s'intéressent à cette question doivent se qualifier en conséquence, et le nombre d'institutions de formation qui démontrent de l'intérêt envers ce domaine de la connaissance devient relativement important (Stack; 1962, 143).

La préparation académique et professionnelle qui prévaut dans le monde du loisir est grandement influencée par la période de dépression économique, ainsi que par la guerre et l'automatisation qu'engendre la société industrielle. Au milieu des années trente, la principale association qui regroupe les travailleurs en loisir (The National Recreation Association) revendique la mise sur pied de programmes de formation spécifique. Certaines institutions d'enseignement de niveau collégial ou universitaire manifestent, dès la fin de cette décennie, leur intention d'offrir ce type de programme compte tenu du nombre de plus en plus élevé d'emplois à temps plein et à temps partiel qui s'ouvrent dans ce champ de travail, et qui nécessitent une préparation différente de celle que les éducateurs physiques reçoivent. Plusieurs conférences d'envergure nationale[1] sont organisées au cours de la première moitié du XXe siècle ainsi que par la suite dans le but de discuter de la formation de ces personnes. Selon Rodney (1962, 150), la NRA intensifie aussi son action dans ce sens et offre, à la fin des années quarante, un programme destiné aux administrateurs, aux superviseurs, ainsi qu'aux chefs de file qui travaillent sur le terrain et qui désirent acquérir une formation tout en conservant leur emploi (inservice or on-the-job professional training). En 1961, la majorité (60%) des programmes d'études qui offrent une majeure

[1]Outre celle de 1937 qui regroupe à l'université du Minnesota des personnes qui proviennent de 25 universités, d'agences fédérales et de services de loisirs, d'autres rencontres ont lieu à l'Université de la Caroline du Nord (1939) et à l'Université de New York en 1941 et 1948, en plus de celles qui sont convoquées par AAHPER en 1948, 1954, 1956 et 1958; les trois dernières étant centrées sur l'examen des multiples problèmes que rencontrent les universités à établir un programme de niveau sous-gradué et gradué en loisir.

en loisir sont encore rattachés à une entité administrative ou académique dont la raison d'être est centrée soit sur l'éducation physique ou l'éducation (Sessoms; 1961, cité par Rodney; 1962, 150). Quelques 78 institutions dispensent aussi le baccalauréat, 23 la maîtrise, et 9 le doctorat. Ce nombre s'élève par la suite et il se situe, vers la fin des années soixante-dix, à 157 écoles de formation pour le 1er cycle, 65 au 2e cycle et 23 pour les études de 3e cycle (Freeman; 1977, 292).

Quant au domaine de la danse, des transformations importantes se manifestent aussi durant la période de maturation de l'éducation physique aux Etats-Unis. La prolifération de programmes de niveau sous-gradué qui sont offerts au niveau collégial et universitaire, ajouté à l'obligation de former soit des enseignants, des chorégraphistes, des exécutants et divers types de spécialistes capables d'oeuvrer dans le domaine de la danse, incitent les membres de la "division danse" au sein de AAHPER à fixer, au début des années soixante-dix (1973), les normes susceptibles de régir les programmes de formation centrés sur l'obtention d'une majeure, ainsi que les critères devant servir à l'accréditation et la certification de cette nouvelle catégorie de travailleurs (Journal AAPHER; 1974, 3).

Dans un article publié en 1945 et portant sur les exigences qu'il importe de satisfaire pour accéder à des études de 2e cycle (maîtrise) en éducation physique, Hewitt affirme que 80% des institutions inventoriées exigent comme pré-requis une majeure en éducation physique, et que 64% ne soumettent pas leurs candidats à un test d'aptitude physique (cité par Zeigler; 1975, 280). Un second article présenté au cours de la même année précise de plus que la majorité des universités qui offrent un programme d'études graduées en éducation physique ne font état d'aucun prérequis dans le recrutement de leur corps professoral.[1]

Différentes façons d'orienter les études graduées en éducation physique sont évoquées en 1947 lors d'une réunion que tient "The Teacher

---

[1]Sur les 56 institutions observées, seulement sept mentionnent que leur personnel doit satisfaire au moins aux critères que l'on exige pour devenir professeur-assistant, tandis que huit requièrent la possession d'une maîtrise, et que le même nombre réclament un doctorat (Hewitt; 1945, cité par Zeigler; 1975, 281).

Education Section of the College Physical Education Association". Le compte rendu des délibérations qui ont lieu durant la 50e rencontre annuelle de cet organisme dresse une liste de huit caractéristiques que se doivent de posséder les études qui sont effectuées à ce niveau:

> "(1) the development of the ability to do critical thinking; (2) a broader field of preparation emphasizing expansion of one's knowledge both horizontally and vertically; (3) development of research tools for independent investigation; (4) the ability to do independent thinking; (5) specialization; (6) an opportunity to sense and apply relationships between the various areas of knowledge and human experience; (7) a greater amount of individualized instruction; and (8) a period of at least one academic year beyond the bachelor's degree should be required for the Master's degree (Nordly; 1947, cité par Zeigler; 1975, 282).

Lorsque s'amorce la seconde moitié du XXe siècle, les critères d'accès aux études graduées en éducation physique s'apparentent de plus en plus à ceux que l'on exige généralement pour l'obtention d'une maîtrise es arts, ou d'un doctorat (D.Ed. ou Ph.D.). Même si des discussions préliminaires ont lieu à compter de 1946 au sujet de l'accréditation des institutions d'enseignement de niveau gradué, et que certaines normes sont proposées par la suite (Slaley; 1948, cité par Zeigler; 1975, 283), ce n'est qu'en 1950 (Père Marquette-Illinois), qu'a lieu la première conférence d'envergure nationale destinée à faire le point sur les études graduées en éducation physique. Il faudra attendre 17 années (1967, Washington-D.C.), avant que ce thème ne soit abordé à nouveau avec une telle ampleur. Le désir de rehausser le calibre des études graduées dans ce domaine de la connaissance se manifeste aussi sur le plan d'une formation plus poussée que l'on exige des professeurs qui enseignent au niveau collégial ou universitaire. Il importe cependant de préciser que, même s'il est de plus en plus fréquent que ces derniers possèdent un doctorat et qu'ils sont en mesure d'effectuer de la recherche, il demeure qu'une partie du corps professoral qui travaille dans un nombre relativement important de ces institutions ne détenait pas un tel diplôme, au début des années soixante-dix.

> "An uncomfortable number of collegiate institutions still select faculty members on the basis of technical skill competencies such as coaching record or activity specialization. Many job descriptions in higher education, for example, relegate the possession of a doctorate degree to optional or secondary-factor status. Possession of technical practitioner skill competencies, thus, tends to outweigh a preference for academic or intellectual qualities in a good number of instances" (Kroll; 1971, 68).

Bien que la recherche que l'on effectue dans un secteur du savoir ne représente pas le seul facteur qui conditionne et guide le comportement d'un professionnel lorsqu'arrive le moment de fixer les objectifs à atteindre, de déterminer les moyens qu'il importe de privilégier, et de sous-peser la valeur des résultats, il importe que l'on accorde une certaine importance à l'interrelation fonctionnelle qui est censée exister entre la théorie et la pratique, de même qu'à l'évolution de divers secteurs de la connaissance, puisque la recherche théorique et pratique contribue à la fois au développement d'une discipline et à l'évolution d'une occupation à l'intérieur du processus de professionnalisation. Selon Van Dalen (1953, 473), environ 23 chercheurs ont acquis, durant la première moitié du XXe siècle, une certaine renommée sur le plan de la mesure scientifique en éducation physique. Montoye et Wasburn (1980, 261) estiment que seulement 135 personnes ont rédigé, ou ont contribué à la publication de cinq articles ou plus dans Research Quarterly, entre 1930 et 1976. Malgré le fait que l'on retrouve à la fin des années soixante, 47 laboratoires de recherches qui se préoccupent de l'avancement de certains aspects du savoir en éducation physique (Donnelly, cité par Kroll; 1971, 171), la recherche qui s'effectue dans certains secteurs semble éprouver des difficultés à asseoir sa renommée.

> "It is not surprising that measurement specislists in physical education have made few contributions to the development and analysis of a measurement model. Such involvement requires a strong background in test theory, mathematics and statistics. This line of investigation has been allocated to theoreticians in measurement. However the state of the art in physical education seems to be gradually shifting to include more theoretical elements within the subdiscipline.

> (...) Certainly the theoretical work in measurement theory, as it applies to motor performance data, is at a fledgling stage from an academic standpoint" (Safrit; 1979, 88-89).

L'évolution du champ de connaissances dans le domaine de l'éducation physique ou dans celui des sous-disciplines identifiées par certains comme étant[1] "les sciences du sport", constitue certes l'un des défis majeurs que les éducateurs physiques ont à relever aux Etats-Unis, s'ils aspirent à ce que leur occupation évolue sur cet élément du modèle de Wilensky que représente la formation à l'université. Certains progrès ont été réalisés au fil des décennies, et l'intérêt que les Américains manifestent envers ce domaine du savoir est perceptible à la fois sur le plan de l'amélioration des facilités matérielles qui y sont consacrées (Kroll; 1971, 171), ainsi que par l'appui que les chercheurs reçoivent de la part de nombreux organismes.[2] Les liens qui sont créés lors de recherches entreprises avec des personnes qui font partie de certaines disciplines favorisent aussi le développement de connaissances en éducation physique. A titre d'exemple, il semble que déjà au début des années soixante, "The American Medical Association" s'était activement engagée dans des programmes de recherche portant sur l'interrelation qui existe

---

[1] La philosophie de l'éducation physique et du sport; l'histoire de l'éducation physique et du sport; la pédagogie de l'éducation physique; la physiologie de l'exercice; la biochimie de l'exercice; l'histochimie du muscle; l'endocrinologie et l'exercice; la biomécanique; l'apprentissage moteur; la psychologie de l'activité physique et du sport; la sociologie de l'activité physique et du sport; l'administration des activités sportives; la supervision de l'intervention en activité physique. Un examen de la recherche qui s'est effectuée dans quelques-uns de ces secteurs de la connaissance au cours de la dernière décennie a été présenté en 1982 par "The American Academy of Physical Education", dans The Academy Papers # 16. Research Quarterly for Exercice and Sports, présente aussi quelques articles à cet effet dans sa livraison de mars 1980, vol. 51, no 1.

[2] Parmi ces organisations, on retrouve: The American Association for Health, Physical Education, and Recreation; The College Physical Education Association; The National Association for Physical Education of College Women; The American College Health Association; The National Health Council; The American Medical Association; The National Recreation Association; The College Recreation Association; The American Recreation Society; and the United States Office of Education (Snyder et Scott; 1971, 218).

entre l'éducation physique et la médecine préventive, les cas post-opératoires, la réhabilitation et la psychiatrie (Weston; 1962, 86). D'autres types d'échanges ont continué à se manifester par la suite dans ce domaine, ainsi que dans d'autres secteurs du savoir.

> "The American College of Sports Medicine, patterned after similar well-established European groups, attempted to motivate physicians, health educators, and physical educators into becoming much more aware of the mutual role of medicine and the health sciences. Similarly, groups of sport psychologists and sports sociologists were formed. All of these movements served to focus attention on physical education as an academic discipline as well as a profession (CLayton et Clayton; 1977, 29).

d - Le regroupement en association"professionnelle"

Quelques associations, dont la raison d'être est liée soit à l'intégration et au développement d'un ou de plusieurs aspects de l'éducation physique dans la société américaine, sont accessibles aux éducateurs physiques. Certaines qui se préoccupent de l'avancement de la discipline regroupent des personnes qui satisfont à des critères spécifiques.

Le principal organisme représentatif de cette catégorie de travailleurs au cours de la période de maturation est "The American Association for Health, Physical Education and Recreation" (AAHPER) qui devient, en 1974, "The American Alliance for Health, Physical Education and Recreation (AAHPER). Cette forme de regroupement comprend environ 50 000 membres vers la fin des années soixante-dix (Freeman; 1977, 223), et les individus qui en font partie en 1981 ne représentent que le quart des effectifs connus (Ley; 1981, 46). AAHPER tient à chaque année une convention qui a généralement lieu au printemps. Une rencontre annuelle est organisée aussi dans chacune des six grandes régions (districts) qui regroupent plusieurs états. Afin de maintenir ses membres au courant des événements et de l'évolution des connaissances dans divers secteurs d'intérêt, AAHPER utilise des conférenciers et publie des périodiques ainsi que des brochures Sur le plan de la documentation, l'Université d'Oregon, maintient à jour un service de microfilms et de microcartes qui reproduisent les thèses

de 2e et 3e cycles centrées sur des thèmes qui sont reliés à l'éducation physique ou aux sciences de l'activité physique.

Au début des années soixante, dix-huit organisations entretiennent des liens avec AAHPER (Weston; 1962, 81). Les changements qui se produisent en 1973 ont pour effet de modifier la structure de cet organisme. Sept associations d'envergure nationale sont créées, afin de reconnaître la spécificité de chacun des secteurs concernés, et de favoriser la promotion de leurs objectifs ainsi que les intérêts de leurs membres.

> "a - The American Association for Leisure and Recreation (AALR) is concerned with promoting leisure services and recreation education at the school, community, and national levels.
>
> b - The American School and Community Safety Association (ASCSA) is interested in all aspects of safety and safety education in the home, school, and community.
>
> c - The Association for the Advancement of Health Education (AAHE) is concerned with programs of health education in the schools, communities, and colleges, as well as with health-oriented legislation.
>
> d - The Association for Research, Administration and Professional Councils (ARAPC) might be viewed as a 'catch-all' association of a number of smaller, more specialized interest groups, including administrators of different types of programs and persons interested in a number of areas of research in the field of physical education.
>
> e - The National Association for Girls and Women in Sport (NAGWS) is concerned with women's athletics at all levels, and its work includes producing rule books and sports guides in many areas. The women's intercollegiate sports organization, the AIAW (1971) is part of this association.
>
> f - The National Association for Sport and Physical Education (NASPE), the largest of the associations, is concerned with people whose primary working interest lies in the areas of physical education and sport, which are promoted at all levels.
>
> g - The National Dance Association (NDA) is concerned with the development of dance both in and outside the educational systems of the nation" (Freeman; 1977, 233-234).

Bien que l'on ait procédé à cette occasion à une reformulation des objectifs que AAHPER se doit de poursuivre en tant qu'organisme qui chapeaute le tout,[1] il semble que les transformations qui ont été effectuées, ainsi que le type d'organisme que représente une "alliance" comparativement à une association, ont généré un certain nombre d'effets négatifs.

> "The ultimate result of reorganization was summarized by George Wilson, president of AALR, in a letter to Roger Wiley, AAHPER President in July, 1975: 'The 'splintering' effect by a proliferation of societies, councils, units and other organizational structures appears to have had an adverse effect upon the Associations comprising the Alliance. This effect encourages duplication and competition rather than fostering cooperation and coordination. It should be recognized that there are specialists in the major field of each Association. While it may be desirable to have the best of two worlds, it may be economically unfeasible'" (Ley; 1981, 47).

Certains changements se produisent aussi à l'intérieur de l'"American Academy of Physical Education" durant la période de maturation. Cet organisme, dont les membres privilégient une approche élargie plutôt qu'une perspective restrictive (Lockhart; 1981, 8-9) lorsqu'ils examinent un problème ou étudient une question, tend de plus en plus, à compter de 1970, à prendre officiellement position sur des sujets importants qui concernent l'éducation physique et à faire connaître son point de vue à qui de droit (Weiss; 1973, 3, 6), contrairement à la façon de procéder d'autrefois où il semble que l'on préférait discuter et philosopher (Leaf; 1975, 97). Une redéfinition de ses buts est acceptée en 1977 (Alley; 1978, 3). Afin que l'Académie représente une force encore plus importante pour le devenir de l'éducation physique, McCristal (1978, 35) considère qu'il y aurait avantage à réexaminer certaines de ses caractéristiques, notamment le fait que le nombre maximal des membres actifs (active fellows) se maintient à un niveau relativement bas (entre 100 et 125) lorsqu'on le compare à celui d'organisations de ce genre.

---

[1] "At Minneapolis in 1973, (...) six purposes were outlined: (1) provide more visibility for each area of interest; (2) increase professional status; (3) provide more autonomy in program and budgeting; (4) decrease program duplication and splintering; (5) give expanded service to members; (6) provide more leadership opportunities for members" (Ley; 1981, 46).

e - Le statut social et légal

A la suite de la seconde guerre mondiale, le statut des enseignants est à la hausse aux Etats-Unis, ce qui a pour effet d'élever de façon concomittante celui des éducateurs physiques. La progression de ces derniers à l'intérieur du système scolaire est relativement lente sur le plan de la stratification. A titre d'exemple, même si le Bureau de l'Education des Etats-Unis publie les résultats d'une étude portant sur les responsabilités et les tâches du directeur d'éducation physique dès l'année 1947, et qu'il confie à cet agent la responsabilité de promouvoir le développement de cette discipline à l'intérieur d'un état, ce n'est qu'au début des années soixante que la très grande majorité des états procèdent de façon officielle à la nomination de ce type d'agent pour remplir les diverses fonctions assignées à un tel poste.

Pendant que certains événements et facteurs contribuent à rehausser le statut de l'éducation physique à l'intérieur du système d'éducation, d'autres en ralentissent l'évolution. Les préjugés, voire même les jugements défavorables qui sont entretenus, à l'égard des matières qui ont une connotation pratique plutôt que théorique, par les administrateurs ainsi que les professeurs qui enseignent un sujet qui est davantage valorisé par la société, ont pour effet de rendre plus difficile la tâche de ceux qui désirent voir augmenter le prestige de l'éducation physique. L'abolition de ce type d'enseignement dans plusieurs collèges et universités constitue un certain recul sur le plan du statut académique et social. Il en va de même à l'élémentaire où les éducateurs physiques semblent incapables de démontrer que leur présence est indispensable lorsqu'arrive le moment de dispenser cette matière (Broekhoff; 1981, 75). Ainsi, même si cette catégorie de professeurs a commencé à travailler à ce niveau dès le début des années cinquante, seulement 10 à 15% de ce type d'enseignement leur est réservé en 1978 alors qu'on confie celui-ci au titulaire de classe dans des proportions semblables (10 à 15%), ou qu'on privilégie une formule mixte (titulaire de classe et éducateur physique) dans 70 à 80% des cas (Humprey; 1978, 123-124). Selon Humprey, la situation qui prévaut dans les écoles secondaires est cependant différente puisque le système préconise l'utilisation d'un professeur spécialisé dans le domaine qu'il enseigne à ce niveau.

e - Le statut social et légal

A la suite de la seconde guerre mondiale, le statut des enseignants est à la hausse aux Etats-Unis, ce qui a pour effet d'élever de façon concomittante celui des éducateurs physiques. La progression de ces derniers à l'intérieur du système scolaire est relativement lente sur le plan de la stratification. A titre d'exemple, même si le Bureau de l'Education des Etats-Unis publie les résultats d'une étude portant sur les responsabilités et les tâches du directeur d'éducation physique dès l'année 1947, et qu'il confie à cet agent la responsabilité de promouvoir le développement de cette discipline à l'intérieur d'un état, ce n'est qu'au début des années soixante que la très grande majorité des états procèdent de façon officielle à la nomination de ce type d'agent pour remplir les diverses fonctions assignées à un tel poste.

Pendant que certains événements et facteurs contribuent à rehausser le statut de l'éducation physique à l'intérieur du système d'éducation, d'autres en ralentissent l'évolution. Les préjugés, voire même les jugements défavorables qui sont entretenus, à l'égard des matières qui ont une connotation pratique plutôt que théorique, par les administrateurs ainsi que les professeurs qui enseignent un sujet qui est davantage valorisé par la société, ont pour effet de rendre plus difficile la tâche de ceux qui désirent voir augmenter le prestige de l'éducation physique. L'abolition de ce type d'enseignement dans plusieurs collèges et universités constitue un certain recul sur le plan du statut académique et social. Il en va de même à l'élémentaire où les éducateurs physiques semblent incapables de démontrer que leur présence est indispensable lorsqu'arrive le moment de dispenser cette matière (Broekhoff; 1981, 75). Ainsi, même si cette catégorie de professeurs a commencé à travailler à ce niveau dès le début des années cinquante, seulement 10 à 15% de ce type d'enseignement leur est réservé en 1978 alors qu'on confie celui-ci au titulaire de classe dans des proportions semblables (10 à 15%), ou qu'on privilégie une formule mixte (titulaire de classe et éducateur physique) dans 70 à 80% des cas (Humprey; 1978, 123-124). Selon Humprey, la situation qui prévaut dans les écoles secondaires est cependant différente puisque le système préconise l'utilisation d'un professeur spécialisé dans le domaine qu'il enseigne à ce niveau.

Le respect que les citoyens manifestent à l'égard de la raison d'être d'une occupation et des différentes formes de pratiques occupationnelles que préconisent ses membres dépend, dans une large mesure, de l'image que ces derniers véhiculent auprès du public au sujet de la qualité des actes qu'ils posent, ainsi que des critères et des normes qui sous-tendent leur expertise à caractère technique ou professionnel. La difficulté la plus importante à laquelle sont confrontés ceux qui s'intéressent à l'évolution ascendante de l'éducation physique, à l'intérieur du processus de professionnalisation, réside dans une certaine incapacité à pouvoir identifier de façon précise et univoque, l'acte professionnel qui serait exclusif à ce groupe de travailleurs. Une telle carence a pour effet de rendre les frontières d'une occupation relativement perméables et de permettre aux travailleurs qui pratiquent un métier limitrophe d'oeuvrer, voire même de s'emparer de certains postes ou secteurs de pratique que les éducateurs physiques pourraient être en mesure d'occuper, lorsqu'on considère leur formation. Ce problème avec lequel les membres de cette occupation sont aux prises encore de nos jours soulève la question de la raison d'être de cette occupation, de même que celle des diverses formes de pratiques occupationnelles et de la qualité des actes qui sont posés. Une partie de cette problématique fut abordée en 1949, au cours d'une convention intitulée "Together We Build". L'un des objectifs de cette rencontre visait à dégager une action commune et spécifique aux éducateurs physiques afin que ceux-ci soient en mesure de restreindre, dans l'esprit de la population, la confusion qui existe au sujet des objectifs qu'ils cherchent à atteindre lorsqu'ils utilisent le sport et l'activité physique.

> "Today, in 1949, we are a confused profession, even as our forbears were confused in 1893. We suffer from an embarrassment of riches of objectives, outcomes, programs and activities, each worthwhile in its own right. We cannot do justice to all of them, and in attempting to do so we apread ourselves so thin that we accomplish nothing" (Methiny; 1949, cité par Hess; 1959, 239).

> "Lack of a universally accepted central theme and central core of interest for physical education has also resulted in a poorly defined public image. One of the not too startling outcomes of an inadequately defined domain of interest has been the

> recent challenge of physical fitness. Since physical education seems none too concerned over physical fitness as a major and dominating theme for its entire profession, it is not unexpected that a number of groups would eventually express dissatisfaction with physical education's management of physical fitness. (...) The professional posture of physical education has traditionally accepted the responsibility for physical fitness as an important obligation. Recent developments would seem to suggest, however, that the role of physical fitness is something less than a major and dominating theme in the profession. The whole-child approach seemingly discourages any establishment of priorities and strongly dictates that equal emphasis msut be given to the entire gamut of educationally oriented objectives. As a result, physical fitness has had to take its place alongside a whole string of desirable outcomes supposedly derived through participation in physical activity" (Kroll; 1971, 85).

L'autorité réelle que détient une occupation ne relève pas seulement du fait que certaines lois sont votées par différents paliers de gouvernement. Elle dépend aussi de l'état de réceptivité que la population manifeste envers l'esprit et le contenu d'une loi, ainsi que du pouvoir de réglementation qui l'accompagne. A titre d'exemple, Drew (1975, 81) précise que trois-quarts des états américains ont voté avant 1939 une loi destinée à intégrer l'éducation physique dans les écoles publiques, mais que certaines institutions étaient incapables de satisfaire aux exigences de cette législation soit à cause du manque de ressources humaines ou d'installations matérielles, soit en vertu des nombreuses possibilités qu'elles avaient de se soustraire à l'application de la loi en vigueur.

Enfin, quelques-uns des problèmes auxquels l'éducation physique est confrontée dépendent du pouvoir de légiférer et de dépenser que chaque niveau de gouvernement possède. Certains gestes qui sont posés par un palier juridictionnel ne poursuivent pas nécessairement des objectifs identiques à ceux préconisés par d'autres paliers décisionnels (Drew; 1975, 82). L'illustration de ce fait est évidente en période de guerre et de crise, ou au moment où il existe des conflits d'intérêts entre le gouvernement central et les différents niveaux de pouvoir et de responsabilités à l'intérieur d'un système politique.

> "There is written evidence of the conflict of military versus non-military training methods for conditioning, and a clear picture of where Congress stood on money matters. Congress acted on military training bills which involved no additional expense to the government and did not act on physical education bills which contained clauses for federal funds. However, there was no positive expression on the part of Congress, to 1941, which directly reflected unwillingness to provide for physical fitness through a program of physical trainint in the schools. This much can be said, since no bill directly identified with physical education reached a status commanding Congressional ballot"[1] (Drew; 1975, 92).

Malgré le fait que la discipline et l'occupation ont progressé depuis 1939 à l'intérieur du processus de professionnalisation, et que les éducateurs physiques contribuent à rehausser leur image en travaillant à l'occasion avec d'autres catégories de professionnels (médecins, psychologues, etc.), il demeure que cette catégorie de travailleurs ne détient pas encore de statut professionnel (Lawson; 1976, 67 - Corbin; 1981, 31 - Harris; 1981, 32).

f - Le code de déontologie

Fort peu d'importance a été accordée, à venir jusqu'à ce jour à l'instauration et à l'application d'un code d'éthique susceptible d'exercer une influence sur le comportement des éducateurs physiques dans l'exercice de leurs fonctions. Outre un article publié par Scott en 1939 (JOHPER; vol. X, no 5, 279), ainsi que certaines suggestions formulées à l'intention des professeurs d'éducation physique dans un rapport présenté en 1950 par un Comité chargé d'étudier cette question (JOHPER: vol. XXI, no 6, 323), il faut attendre toute une décennie (1960) avant qu'un nouveau compte rendu soit publié par le groupe de travail qui se préoccupe de ce sujet (JOHPER; vol. XXXI, no 1, 19). A cette occasion, 50 incidents critiques qui ont été subdivisés en trois

---

[1] A titre d'exemple, voici le sort qui fut réservé à un projet de loi présenté au gouvernement fédéral, durant la guerre: "In 1940 the Schwert Physical Education Bill, backed by the American Association for Health, Physical Education and Recreation, made its appearance. Federal funds of $200 000 000 were requested for the purpose of national preparedness through physical education. Considerable promotional work was expanded on behalf of the bill, but it never emerged from committee. The same fate was afforded the Revised Schwert Physical Education Bill of 1941. The non-passage of the Schwert bills was a severe blow to many professional persons" (Drew; 1975, 91).

grandes catégories, sont présentés à titre de classification préliminaire. Si l'on fait exception du code de déontologie que la "National Education Association" a acceptée en 1963 et qui fut publié l'année suivante dans JOHPER (vol. XXXV, no 2, 36), ainsi que des commentaires qui sont formulés occasionnellement par des personnes qui expriment leur opinion sur ce sujet, il demeure que les questions qui se rapportent à l'éthique professionnelle ne semblent guère préoccuper les éducateurs physiques puisqu'aucune étude sur cet aspect de la réalité professionnelle semble avoir été conduite par la suite. Enfin, même si l'"American Academy of Physical Education" a publié en 1975, dans The Academy Papers (no 9, 59-80) le point de vue de certaines personnes qui se sont exprimées sur l'éthique qui devrait régir soit la conduite de la recherche (Rarick); l'écrit et la publication (Johnson); la communication et la représentation (Frost); l'enseignement (Massey); et l'association (Shea), aucune forme de regroupement professionnel ayant une envergure nationale ne semble assumer une responsabilité directe en regard de l'accréditation des éducateurs physiques et des programmes de formation autres que ceux destinés à la formation des professeurs, et aucune entité ne semble appliquer de façon systématique, voire même partielle, un code de déontologie.

> "We have a need for establishing 'responsibility' for our profession (...) Currently, we are less than effective in this regard" (Corbin; 1981, 31).

Conclusion

Au début des années quatre-vingts, l'éducation physique américaine doit être perçue comme une semi-profession, puisque cette occupation est confrontée à certaines difficultés qui l'empêchent d'accéder au stade de son développement optimal sur le plan du processus de professionnalisation.

Le concept éducation physique est perçu de façon équivoque[1] et ce domaine de la connaissance est confronté à une "nouvelle" crise d'identité

[1]Une discussion sur la signification que l'on peut accorder au concept "éducation physique", ainsi que l'opportunité de conserver ou de changer ce thème, apparaît dans The Academy Papers, vol. 6, 1972, 1-9.

depuis le début des années soixante (Zeigler 1975, 35-39). Divers thèmes ont été proposés[1] en vue d'obtenir une meilleure dénomination. Aucun n'a été accepté sur une vaste échelle, et l'expression originelle continue d'être utilisée (Yoho; 1973, 32). Le dénominateur commun susceptible de justifier la raison d'être de l'éducation physique au Etats-Unis semble difficile à trouver. Cela a pour effet de rendre plus difficile l'identification des individus qui font partie de cette occupation, de même que leur repérage parmi les différentes catégories d'intervenants qui oeuvrent dans les nombreux champs et secteurs de la division sociale et technique du travail. Cette tâche se complexifie lorsque l'éducateur physique intervient dans des domaines qui ont commencé à se constituer, depuis plusieurs années ou décennies, en secteur de la connaissance ou en champs de pratique qui diffèrent de l'éducation physique à plusieurs points de vue (loisir, santé, thérapie, danse).

L'incapacité d'identifier un acte professionnel exclusif à cette catégorie de "spécialites" représente une autre difficulté majeure à laquelle l'éducation physique américaine est confrontée encore de nos jours. Il en découle une impossibilité de pouvoir déterminer de façon précise et univoque la contribution originale et particulière que les éducateurs physiques seraient en mesure d'apporter, et de préciser le besoin d'envergure nationale susceptible de justifier leur raison d'être, ainsi que les problèmes spécifiques auxquels ce type de travailleurs semblerait être capable d'apporter une réponse adéquate.

Un troisième facteur qui explique le fait que la période de maturation de l'éducation physique n'est pas terminée réside dans la difficulté qu'on éprouve à en arriver à un consensus au sujet de la formation de base que l'ensemble des éducateurs physiques se devrait d'acquérir au moment où ils reçoivent leur formation académique et professionnelle. La situation

---

[1] "Movement arts and sciences (Ashton; 1973, 2); Kinesiology (Cassidy; 1973, 27); Developmental motor performance (Huelster; 1973, 28); Human physical sciences (Larson; 1973, 29). Movement arts (Neilson; 1973, 30); Physical education and sports (Zeigler; 1973, 31); Playing the name-change game will not improve the status of profession" (Huelster; 1981, 87).

qui prévaut sur cet aspect du processus de professionnalisation semble dépendre davantage du pouvoir que certains courants d'idées détiennent dans les institutions de formation, que d'une logique fondée sur une étude de besoins de la société, et de tâches que cette catégorie de travailleurs doivent effectuer dans l'exercice de leurs fonctions.

> "In the 1960s, (...) the field developed an incomplete understanding of the need for a substantive body-of-knowledge to undergird its professional efforts" (Zeigler 1978, 12).

> "Physical education has yet to come of age. To date there is no clearly defined body of knowledge; the scale of inquiry goes off in all directions, and there is little agreement about what the focus should be. The body of knowledge has grown tremendously but it lacks structure and integration (...) During the last two decades there has been a growing number of physical educators who advocate and promote programs of study in the subdisciplines that are not directed towards teaching physical education. Some physical education departments have gone through the 'name change game' in an attempt to wear a label that is more 'academic'. Individual members have begun to attach labels to themselves other than that of a physical educator. Collectively, this group forms the 'discipline' camp that has pulled away from the 'professional preparation' camp. Even within the same department there is little direct relationship between the two groups. Many of the courses offered in the 'academic' route are not required for professional preparation and vice versa. The general result has been a house divided. (...). The two camps disagree with the interpretation of a profession, about what constitutes a body of knowledge in the field of study, how to present physical education to the public, how to represent physical education to other academic disciplines, how to prepare students for the job market, and just about every other issue related to what physical education is or ought to be. Differences of opinion across these issues are contested at every level of decision-making, creating a constant struggle for power and resources under the broad umbrella of physical education" (Harris; 1981, 32-34).

> "The most fundamental of these contests relates to the right to make decisions about goals and curriculum. This right translates into power

> to allocate resources such as time, faculty assignments and load, money, equipment, space, and support personnel. Such contests for power often take the form of struggles to specify personnel policies, create administrative procedures, recruit new faculty, appoint or elect administrators, and determine organizational structure within the unit (Locke et Siedentop; 1980, cités par Harris; 1981, 34).

Les multiples tendances qui existent sur le plan théorique[1] dans le domaine de l'éducation physique exercent une influence variée sur les objectifs que poursuivent les programmes d'études destinés à former cette catégorie de travailleurs, tout en ne favorisant guère l'unification[2] de cette "discipline".[3] Cette dernière problématique a été soulevée notamment par Jewett et Johnson, en 1973.

> "Thus Academy debate may appropriately be directed toward whether we shall or shall not support the concept of developing programs of physical education, health education, recreation education, and dance education, based on particular structured series of intended learning outcomes, or whether we shall or shall not limit our support to the concept of locally-determined intended learning outcomes developed from broadly conceived national educational models" (Jewett; 1973, 34).

> "In most of our fields there are some broad, general guidelines and principles and there are local curriculum models and those developed and published by individuals. But none of these are 'national models'..." (Johnson; 1973, 43).

Bien qu'un certain nombre de sous-disciplines[4] ont été identifiées dans le domaine de l'éducation physique, et que leur évolution a atteint

---

[1]Le mouvement (Ellfeldt; 1973, 12-13); le fitness (Hunsinker; 1973, 14-15); le sport (Shea; 1973, 16-17); l'approche multiple (Fralaigh; 1973, 10-11); etc.

[2]"The American Academy of Physical Education" a abordé cette question au cours de ses assises annuelles en 1981. Un compte rendu fut publié dans The Academy Paper, # 15.

[3]"Most of us would prefer to think that the field of physical education is classed as a discipline. We have often made this claim, and with some participation. In the eyes of some of our critics, however, we still have a long way to go" (McCristal; 1978, 4). "Kroll, as well as many others, has bemoaned the fact that physical education does not have a counterpart as an academic discipline" (Singer; 1978, 20). .../

un niveau de développement relativement important quoiqu'inégal au début des années quatre-vingts il demeure que le corps de connaissances sur lequel les éducateurs physiques s'appuient a besoin d'être davantage structuré, selon McCristal (1978, 10).

Sur le plan du regroupement professionnel, la réorganisation de AAHPER ne semble guère favoriser l'évolution de l'éducation physique à l'intérieur du processus de professionnalisation (Ley; 1981, 47).

Un autre facteur qui contribue à ralentir le développement et le cheminement de l'éducation physique sur le plan de la professionnalisation réside dans le fait que le statut "professionnel" que l'éducation physique détient aux Etats-Unis évolue, selon Zeigler (1979, 16), à un rythme plutôt lent. Harris (1981, 33) considère de plus que les personnes qui oeuvrent en éducation physique ne semblent pas avoir réussi à convaincre la population américaine de leur valeur et de leur importance.

> "Professional survival is determined by contributing something that is useful and valuable to society, and physical education has gained recognition by training teachers for elementary and secondary schools up to this point in time. However, it appears that physical education generally has failed to make sufficient impact within as well as outside the school system to maintain the support and recognition necessary to be accommodated and facilitated as it should be in the educational arena. It is one of the first subjects to feel the economic squeeze in times of budgetary curtailments. In short, it appears that physical education has not convinced the public of its worth" (ibid.; 32).

Selon Vander Zwaag (1981, 22), les changements qui se sont produits dans le domaine de l'éducation physique entre 1939 et 1970 sont plutôt d'ordre quantitatif, et ils n'ont guère modifié de façon fondamentale la nature de cette "profession". Même si la signification que l'on accorde à l'éducation physique varie beaucoup selon les différentes catégories de personnes, il demeure que la première image que la majorité des personnes ont d'un professeur d'éducation physique est celle d'un individu

---

.../ [4]Ce sont celles qui concernent les aspects physiologique, historique et philosophique, psychologique, biomécanique, sociologique, ainsi que toute autre facette qui se rapporte à l'éducation physique et au sport.

qui enseigne les classes de gymnastique (ibid., 25). Corbin (1981, 29, 30) estime que plusieurs éducateurs physiques se comportent comme des techniciens, et non comme de véritables professionnels malgré le fait que leur formation est meilleure qu'autrefois.

Zeigler (1979, 9, 16) conçoit que l'éducation physique n'a pas encore atteint aux Etats-Unis le stage de développement que détient une véritable profession, mais qu'elle possède le potentiel pour l'obtenir. D'autres auteurs sont sensiblement du même avis.

> "If we wish to continue our progress, we must redouble efforts to provide our profession with a sound body-of-knowledge and sharpen our "conceptual lenses" as to our exact purpose. We will need to improve undergraduate and graduate professional preparation and strengthen our educational base and instructional techniques. We will have to borrow marketing techniques with a psychological orientation and increase the public's awareness of their need of our product. We should provide opportunities for sport and physical activity on an easy entry basis, encourage continuation of vigorous activity regularly and arrange for reinforcement reminders that carry a positive message with humor" (Kisby; 1979, cité par Zeigler; 1979, 106).

> "We know more than ever before about the discipline and subdisciplines of physical education. With this solid background, the potential for following a professional process and for earning the label 'professional' is great. As practitioners and technicians, we are more resourceful than ever before. We are on the verge of distinguishing ourselves as a profession" (Corbin; 1981, 31).

Selon Harris (1981, 32), le débat qui s'est tenu aux Etats-Unis au cours des deux dernières décennies et qui vise à déterminer si l'éducation physique est une discipline ou une profession continue de se poursuivre au début des années quatre-vingts.

2.2 L'éducation physique au Canada-Anglais

L'histoire de l'éducation physique au Canada comprend six étapes, si l'on se base sur le volume de Cosentino et Howell publié en 1971. Les deux premières coincident avec la présence du régime français (1604-1763), et les débuts du régime anglais (1763-1841). La troisième est comprise en 1841 et 1900. Viennent ensuite celles centrées sur le militarisme (1900-1920), le "fitness" ou l'aptitude physique (1920-1945), ainsi que la phase du développement qui se poursuit après la seconde guerre mondiale (1946-1970). Sur le plan sociologique, le démarrage de cette occupation ne se manifeste de façon véritable qu'à compter du début des années soixante.

2.2.1 La période originelle (- 1939)

Malgré un rythme de colonisation relativement lent au début, la population augmente avec l'arrivée d'immigrants qui proviennent de la Grande-Bretagne, surtout à la suite de la guerre de Sept-Ans (1760) et à compter de 1776 avec la venue des loyalistes. La signature de l'acte constitutionnel en 1791 a pour effet de diviser le pays en deux parties (le Haut et le Bas Canada) jusqu'en 1867, moment de naissance de la confédération canadienne. Les droits que l'on reconnaît aux deux peuples fondateurs, notamment au sujet de la religion et du contrôle de leur système d'éducation, ont pour effet d'exercer une influence différente sur le devenir de l'éducation physique au sein de ces deux communautés culturelles.

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

Au Canada-anglais, le jeu, l'activité physique, et le sport apparaissent à l'intérieur du système d'éducation au tout début du XIXe siècle (Cosentino et Howell; 1971, 8-9 - Cass; 1964, 7). Reconnaissant l'importance que ces activités peuvent avoir sur la formation de l'être humain, certaines écoles y consacrent de un à deux après-midi par semaine de six jours de classe.

> "Sports can be used to mold character and prepare one to meet and solve problems of life.

> This was the belief in England at the time. This 'salvation through sports' concept was a major contribution of English-patterned institutions in the development of physical education in Canada" (Cosentino et Howell; 1971, 10).

La nomination des premiers surintendants de l'éducation dans les différentes parties du pays[1] a pour effet de rehausser l'intérêt que la population porte au système scolaire, et de favoriser l'émergence de l'éducation physique en certains lieux. A titre d'exemple Ryerson qui occupe le poste de surintendant de l'éducation en Ontario exprime, dès 1846, l'idée que l'entraînement physique et l'hygiène, de même que les arts, la musique et l'économie domestique, devraient faire partie du système d'éducation centré sur la formation totale de l'être humain. En 1852, il publie, dans The Journal of Education for Upper Canada, une série d'articles sur la gymnastique que l'on peut pratiquer à l'école. Il pose de plus, par la suite, plusieurs gestes en vue de favoriser l'enseignement de diverses formes d'activité physique en milieu scolaire.

> "Not only did Ryerson promise government aid towards the purchase of apparatus; he was also instrumental in the approval of a fifty-dollar grant, first awarded in 1865, to each school which conducted drill and gymnastics" (Cosentino et Howell; 1971, 13).

> "In the schools immediately under my oversight, military exercises, under the name of Gymnastics, have for several years been introduced" (Ryerson, cité par Cass; 1964, 8).

L'une des premières écoles qui manifeste un certain intérêt à l'égard de l'éducation physique au Canada-anglais est "The Central High School of Hamilton" où l'on enseigne la gymnastique. Les étudiants disposent de terrains de jeux et de gymnases, dès 1853. L'éducation physique en milieu scolaire prend progressivement racines aussi dans l'Est et dans l'Ouest canadien, de même que chez les anglophones qui habitent le Québec.

---

[1] Cosentino et Howell (1971, 11) mentionnent que la nomination du premier surintendant de l'éducation remonte en 1842 au Québec (Jean-Baptiste Mailleux); 1844 en Ontario (Egerton Ryerson); 1850 en Nouvelle-Ecosse (John William Dawson); et à 1852 au Nouveau-Brunswick.

Même si l'enseignement de cette matière rencontre des difficultés dans certaines parties du pays, son implantation s'effectue de façon relativement lente et continue dans certaines provinces (Cosentino et Howell; 1971, 18-24)... A la fin du XIXe siècle, les formes d'activités les plus courantes que l'on rencontre à l'intérieur des programmes d'éducation physique offerts par certaines écoles de la communauté canadienne-anglaise sont la "drill" et les exercices militaires, la gymnastique et la calisthénie (Cosentino et Howell; 1971, 24 - Fairbanks; 1970, 37-38). Quant à la pratique de certains sports, cette tendance s'intègre progressivement à l'intérieur du système scolaire compte tenu de la valeur éducative et récréative que l'on attribue à ce type d'activité.

> "The Inspector of High Schools of 1898, in his report to the Minister of Education said: 'During the last few years the attention paid to high school sports and games has been gratifying ... It is the settled opinion of the best educators everywhere that any course of education is incomplete that does not afford either directly or indirectly opportunities for sports, to develop the manly qualities which enter in business and in public life'" (Cass; 1964, 8).

L'enseignement de l'éducation physique à cette époque vise à développer un corps physiquement résistant et une bonne posture. Il tend de plus à promouvoir l'acquisition de certaines qualités personnelles et civiques (la discipline, l'obéissance, la morale, le sens pratiotique), puisque l'école se doit de contribuer non seulement à la formation du futur citoyen, mais de le préparer aussi pour la défense de son pays (Cosentino et Howell; 1971, 24 - Fairbanks; 1970, 3, 36).

Ces multiples raisons d'être de l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire font ressortir le dilemme auquel sont confrontées au début du XXe siècle, les diverses catégories de personnes chargées de transmettre, à temps complet ou à temps partiel, cette matière à l'un ou l'autre niveau du système d'enseignement; les professeurs de classe régulière, les individus qui ont pratiqué certains sports surtout au niveau universitaire ou collégial, de même que ceux qui ont reçu une formation de type militaire. L'importance que l'on accorde à l'éducation physique en 1900 et 1920 semble

dépendre en grande partie du fait que cette discipline scolaire permet d'introduire des activités physiques de type militaire dans les écoles, et qu'elle favorise l'organisation de corps de cadets. Cette façon de concevoir le rôle que l'enseignement de cette matière peut jouer apparaît justifié par la tenue de la première guerre mondiale, ainsi que par la possibilité d'avoir accès à certaines sommes d'argent qui sont générées par "The Strathcona Military Trust", organisme qui exerce une influence majeure sur la conceptualisation[1] et le devenir de l'éducation physique à cette époque.

> "In 1908 the Province of Nova Scotia entered into an agreement with the Department of Militia in regard to physical education and military drill in public schools. This included the formation of cadet corps, the practice of rifle shooting, and the training of teachers for certification of competency in instructing in these fields. In return, the Department of Militia agreed to provide competent instructors to enable teachers to qualify in physical training and military drill, to pay a bonus to qualified teachers who instructed cadet corps, to provide supplies and drill books, and to conduct examinations. (...) Lord Strathcona was so impressed by this plan that on April 17, 1909, he entered into an agreement with the Government of Canada in the establishment of the Strathcona Trust Fund. Through this fund $500 000 was set aside to be administered by the National Department of Militia. It was to provide annual grants to the participating provinces. Recipients of the Strathcona Fund were to incorporate physical training as an integral part of the curriculum in all schools above the primary grades, to form cadet corps, and to provide teacher training in physical education. The instructors were to be supplied and paid by the Army, provided the provincial Department of Education wouls allocate time at the Normal College for 'physical training instruction',

---

[1] "By 1911, the Executive Council of the Strathcona Trust had prepared a syllabus which clearly defined the aims of Physical Training at that time; 'to promote the development of the muscular system and the body as a whole, in order to attain the highest possible degree of all-round physical fitness', and also, 'the highest and best results of education cannot be attained until it is realized that mental culture alone is insufficient, and that Physical Exercise is necessary to the development not only of the body but also of the brain and the character" (Cass; 1964, 35).

> and encourage the teachers, once they left the Normal College, to include 'physical drill' as part of the school program. Canada had few professionally trained physical educators, so most provinces availed themselves of the funds established by this trust, and entered into agreement with the federal government. As a result, the work was carried on by Army sergeants. Their teaching was supplemented in the normal schools by the use of the British Syllabus of Physical Exercises for Public Elementary Schools, printed in 1904. This was based on the Ling system of gymnastics. Later, in the 1933 revision of the syllabus, the British interest in games became very evident. (...) With the increase in the number of teachers graduating from Canadian universities in the field of physical education, the influence of the Strathcona Trust Fund has diminished. Nevertheless, this Trust Fund has played a very important role in the field of physical education in Canada" (Munro; 1965, 5).

L'approche que privilégient les représentants des forces armées de même que les enseignants qui ont reçu ce type d'entraînement a pour effet de véhiculer une image relativement tronquée au sujet de la raison d'être de l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire et d'empêcher, dans une certaine mesure, d'autres tendances de s'implanter. Une profonde remise en question de la valeur éducative que représente ce type d'activités se manifeste dans certains milieux à la suite de la première guerre mondiale et on cherche de plus en plus à confier l'enseignement de l'éducation physique à des personnes qui possèdent une formation d'éducateur.

> "As more trained teachers became available in all provinces, dissatisfaction became evident. A report of an educational conference held in Alberta in 1921 states: 'These educators saw a need for teacher training in the area being conducted by professional educators, rather than the military'. This was the beginning of an attitude among educators that gradually became evident in all provinces. The Strathcona instructors were gradually replaced by teachers with a broader educational background; and teacher training programs in physical education were altered to meet the present-day needs of the schools" (Passmore; 1965, 55).

L'approche militariste qui prévaut en éducation physique est contestée aussi par certaines personnes qui font partie de cette occupation. Dès 1916, Ethel Mary Cartwright affirme que cette matière ne peut se limiter à l'entraînement de type militaire, et que son enseignement ne devrait pas être confié à des intervenants qui ont été formés ou qui font partie des forces armées, mais plutôt à des individus dont la préparation professionnelle s'apparente à celle des professeurs qui enseignent les autres disciplines académiques. Le courant d'idée que privilégie ce chef de file de l'éducation physique au Canada-anglais n'est pas perçu de la même façon dans toutes les parties du pays. Pendant que l'on utilise diverses formes d'activités physiques dans l'Ouest et qu'on persiste à accorder une certaine importance aux exercices de type militaire, l'enseignement de l'éducation physique dans les provinces Maritimes continue d'être axé sur la "drill" et l'entraînement militaire au début des années trente et demeure sous la responsabilité du titulaire de classe. A l'exception de l'intérêt manifesté par certaines écoles anglo-protestantes de la région de Montréal, fort peu d'attention n'est accordée à l'enseignement de cette matière par les institutions qui desservent cette communauté culturelle dans les autres régions du Québec.

Bien que les exercices à caractère militaire et les activités qui sont organisées par les corps de cadets connaissent une baisse de popularité durant les années vingt et trente,[1] l'implantation d'un corps professoral spécialisé dans le domaine de l'éducation physique s'effectue à un rythme relativement lent et de manière hétérogène, lorsqu'on compare ces éléments à l'acceptation de motifs qui servent à justifier la nouvelle raison d'être de l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire. Sans négliger totalement l'idéologie axée sur l'amélioration de la capacité physique des Canadiens, et qui vise à ce que ces derniers soient en mesure de défendre leur pays de façon adéquate tout en ayant la possibilité de corriger en partie certaines carences qui ont été signalées lors de la première guerre mondiale, certains éducateurs tentent de faire ressortir les possibilités que l'enseignement de l'éducation physique est susceptible de générer sur le plan du processus éducationnel (Cass; 1964, 35).

---

[1] A titre d'exemple, l'entraînement ainsi que la pratique des activités offertes par les corps de cadets sont abolis dans les écoles de Toronto en 1933 (Cosentino et Howell; 1971, 44).

> "In 1923 Dr. A. S. Lamb, in an address on objectives to a group of teachers, listed these as 'corrective, educational, hygienic and recreative', suggesting that already the concept of 'physical training' had outgrown the current name. With the growing realization of the possible contributions of the subject to the objectives of general education, it seemed right and natural that it should become 'educational in name as it is in purpose' (Frache; 1965, 193).

Privilégiant une variété de moyens que l'on peut utiliser avec une intensité différente (jeux, sports, gymnastique, activités libres, exercices militaires), les individus qui travaillent dans le domaine de l'éducation physique au Canada-anglais centrent progressivement leur attention sur le sport, le "fitness", la danse anglaise et scandinave, ainsi que sur la gymnastique danoise qui leur semble plus rythmique que la suédoise. L'intérêt que l'on accorde au sport dans les institutions d'enseignement est perceptible à la fois à l'intérieur des cours d'éducation physique, des périodes de récréation, et de la programmation parascolaire. Toutefois, il ne semble pas exister de relations étroites entre les objectifs du programme obligatoire et les activités inter-écoles qui sont organisées soit au secondaire (Cosentino et Howell; 1971, 47-48), soit à d'autres niveaux du système d'enseignement, compte tenu du fait que ce sont généralement les étudiants et non les autorités scolaires qui s'occupent de ce genre de compétition.

> "Games and sports, the legacy of British settlers in Canada, proved to be a constant adversary of foreign gymnastics systems for the attention of physical education authorities. An irreparable setback to the games and sports-oriented physical education movement in early twentieth-century Canada resulted from that form of school-sponsored physical activity exacted by a military drill and exercise regimen" (Zeigler; 1979, 221).

> "Le premier élan du mouvement athlétique est venu des institutions d'enseignement supérieur que fréquentaient surtout des étudiants qui ne vivaient pas chez leurs parents. Le sport universitaire doit se considérer comme la partie du programme d'études dont les étudiants ont été les initiateurs; elle en est probablement la seule. Dès le début, les étudiants ont organisé le sport en tant que forme d'activité

> spontanée et libre, indépendamment de l'école proprement dite et même, parfois, en opposition à l'école. Plus tard, le contrôle consultatif des professeurs est intervenu; puis, les autorités éducatives ont donné leur accord officiel" (Rapport sur l'éducation physique et le sport dans les universités et collèges du Canada; 1966, 65).

L'intérêt croissant que l'on porte à l'utilisation des multiples formes d'activités physiques ou sportives ne se manifeste pas seulement au sein des établissements de type scolaire. Diverses institutions civiles telles les Y.M.C.A. et les Y.W.C.A., de même que certaines entités qui s'intéressent à l'occupation active des temps libres dont bénéficient un nombre de plus en plus élevé de citadins contribuent à promouvoir, à leur manière, la pratique de ces activités. Les actions qu'entreprennent les divers paliers de gouvernement se font ressentir aussi dans certains domaines particuliers. A titre d'exemple, pendant que le gouvernement de la Colombie Britannique met sur pied en 1933 des centres qui sont destinés à la formation de récréologues, le loisir est considéré comme l'une des quatre priorités que se fixe en 1937 le gouvernement fédéral, en réponse à une demande formulée l'année précédente au sujet de l'amélioration de la condition physique des Canadiens. Ses intentions sont formulées sous forme de proposition dans un rapport intitulé Physical Training and Recreation.

> "These proposals included the creation of National Advisory Councils for England, Scotland and Wales, to be composed of men and women selected because of their knowledge and experience of the work of physical education and sports. The objectives of these proposals were 'to create in the public mind a realization of the value of physical fitness for its own sake and second, to provide facilities sufficiently attractive to make an effective appeal to the people of the country'" (Major Ian Eisenhardt, cité par Cosentino et Howell; 1971, 55).

La principale association qui regroupe les éducateurs physiques (The Canadian Physical Education Association) démontre aussi un intérêt envers l'étude de ces questions et elle incite, surtout à compter de 1939, les gouvernements provinciaux et fédéral à s'impliquer dans l'implantation d'un programme d'envergure nationale destiné à s'occuper des questions

reliées au loisir et à la capacité physique. Ce voeu ne sera exaucé qu'au mois de juillet 1943, au moment de l'acceptation du "Canada's National Physical Fitness Act".

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

Plusieurs facteurs exercent un impact sur le développement de la société canadienne au XIXe siècle ainsi qu'au début de la décennie suivante. Les changements technologiques qui sont engendrés par la révolution industrielle ont pour effet de transformer la vie économique et sociale dans des secteurs aussi variés que l'urbanisation, les transports, les communications, etc.

Sur le plan des activités que l'on pratique tous les jours, le fait de vivre à la campagne ou à la ville prend une signification différente. Dans le premier cas, l'exercice s'effectue de façon naturelle à la ferme et dans les champs, tandis que l'activité physique à la ville est conditionnée en partie par le rythme de la machine avec laquelle l'individu travaille. Il en est de même au sujet des loisirs lorsqu'on prend en considération le fait que le campagnard a un horaire de travail généralement moins chargé quand il ne cultive pas ou qu'il ne besogne pas en forêt, alors que l'ouvrier qui travaille en ville dispose de moments libres qui tendent à s'accroître au fil des décennies. Certaines transformations sociales ont un effet direct, ou parfois indirect, sur le devenir et le rythme d'implantation d'un nombre indéterminé de sports.

> "The origins of many pastimes and games were rural, but it was in an urban-industrial social environment that the impetus in the growth of sport was evidenced. It was early in the nineteenth century that the first sporting club was formed in Canada, and by mid-century there were many more. However, even by 1850, there were no organizations or associations governing or controlling the various teams or clubs which had formed. These bodies, so characteristic of modern sport, became prevalent in the latter half of the century when the effects of urbanization and industrialization were manifest" (Cox; 1969, 7).

> "By 1900 sport had attained an unprecedented position in the Canadian social scene, and this remarkable development had been achieved in a relatively short period of time through the railroad, the telegraph, the penny press, the electric light, the bicycle, the camera, and the mass production of sporting goods" (Cox; 1969, 461).

Avec le temps, la qualité ainsi que la quantité des établissements et des terrains qui sont voués à la pratique de certaines activités physiques ou sportives s'améliore, de même que celle des équipements. Cela a pour effet de permettre à un nombre plus élevé d'athlètes et d'amateurs de participer davantage à ce type d'activités, d'augmenter le nombre de compétitions inter-clubs, et d'attirer un nombre de plus en plus élevé de spectateurs (Cox; 1969, 392).

Même si le sport est pratiqué au début surtout par ceux qui font partie de la classe bourgeoise, l'intérêt qu'on manifeste envers la pratique des activités sportives ne fait que s'accroître à la fois sur les plans professionnel, amateur et scolaire. L'implantation de l'éducation physique en milieu scolaire subit l'influence d'éducateurs, mais aussi de certains médecins qui se préoccupent de l'aspect hygiénique. Ces derniers prêchent en faveur de la nécessité d'inclure l'éducation physique à l'intérieur du programme d'études régulier (Fairbanks; 1970, 36). L'enseignement de cette matière est préconisé surtout dans les écoles qui sont situées en milieu urbain, en partie à cause de l'augmentation des périodes de temps libres, et du fait qu'il semble difficile à cette catégorie d'étudiants de demeurer actifs sur le plan physique lorsqu'on les compare aux gens du même âge qui vivent à la campagne.

Cosentino et Howell (1971, 25) considèrent que la pratique de la gymnastique et de la calisthénie que l'on utilise beaucoup au tout début de la période d'implantation de l'éducation physique au Canada-anglais résulte de la présence de trois facteurs: les voyages du Dr Ryerson en Europe, la venue d'immigrants ayant habité un pays où l'on utilise ce genre d'exercices physiques, ainsi que des écrits et des impressions provenant de visiteurs qui ont effectué un séjour au Canada.

> "Gradually, what was to be called 'the Ryerson System' began to take shape in Ontario. Dr. Ryerson, in three visits to more than twenty countries, including Switzerland, Germany, Britain and the United States, was influenced by the work of Pestalozzi, John, Ling, Cuts Muths, and McLaren" (Cosentino et Howell; 1971, 13).

> "Migration from the United States had a profound effect on Canadian physical education. Calisthenics and gymnastics had been introduced into the United States from Germany, Sweden, and Denmark during the nineteenth century. Immigration, particularly from the New England States, the concentration of communications on a north-south basis, and the influence of the American training institutions attended by many Canadians were responsible for Canadian adoption of these various methods" (Cosentino et Howell; 1971, 25).

Au XIXe siècle, le développement de l'éducation physique au Canada-anglais est conditionné aussi par l'Acte de l'Amérique du Nord (1867) qui détermine les champs où le gouvernement fédéral et celui des provinces ont juridiction. Bien que les responsabilités en matière d'éducation relèvent de chacune des provinces, et que ces dernières ont le pouvoir de déterminer l'approche et les tendances qui leur conviennent, il demeure que le système d'éducation qui prévaut dans l'ensemble des provinces anglaises comporte davantage de points de convergence que d'éléments de divergence, autant sur le plan de l'approche globale que sur celui de la structure et du fonctionnement des organismes qui en font partie. Chacune d'entre elles étant libre d'intégrer ou non l'enseignement obligatoire d'une matière, il s'ensuit que le moment, ainsi que le rythme d'implantation de l'éducation physique et la détermination de son contenu, varient au fil des décennies, dans les différentes parties du pays.

Enfin, les guerres, les campagnes de sensibilisation au sujet de la nécessité d'améliorer le niveau de condition physique des Canadiens, de même que la période de dépression économique (1929-1939) ainsi que la diminution progressive des heures de travail sur une base journalière, hebdomadaire,et annuelle, contribuent à exercer une certaine influence soit sur le rythme de construction des facilités matérielles nécessaires à la pratique des activités physiques ou sportives, soit sur l'engagement de personnes ressources destinées à l'organisation ou à la conduite de

ces activités, soit sur les approches que l'on tend à privilégier dans le domaine de l'éducation physique.

> "In 1909 a regulation was passed requiring that gymnasia be built in collegiates by 1911, on penalty of forfeiting collegiate status. By 1929 all the collegiates and half the high schools were built with gymnasia" (Bryans; 1965, 126).

> "Since the place of swimming in the curriculum is determined entirely by the facilities, the only major development has been in Ontario, where the first swimming pool was built about the year 1920. The number has increased to about fifty pools at the present time" (ibid., 132).

> "The stock market crash of 1929 and the years of unemployment and depression that followed had definite effects on physical education. Some boards of education considered physical education a frill and had it dropped from the school curriculum. Very few new schools were built, and most of those that were built did not have gymnasiums. Many people had enforced leisure time and so the need for recreation was apparent. It was at this time that the forward-thinking leaders of this field realized that physical education could do much for the situation. The various communities of the Dominion were faced with similar problems and they realized that concerted effort was necessary to strengthen and expand worth-while programs which could contribute to enriched living" (Munro; 1965, 6).

L'influence britannique se manifeste de façon évidente dans le domaine de l'éducation physique à compter de la fin du XIXe siècle. L'enseignement de cette matière dans les écoles protestantes sert à développer la santé physique et le caractère, tout en permettant de véhiculer certaines valeurs morales (Cosentino et Howell; 1971, 19). L'ascendance de la mère-patrie semble avoir été relativement forte tout au cours de la période originelle, malgré l'impact qu'ont pu avoir certaines formes d'éducation physique en vigueur aux Etats-Unis, ou dans certains pays européens.

> "Fine reasoning is implicit. Sports can be used to mold character and prepare one to meet and solve the problems of life. This, of course, was the belief in England at the first half of the nineteenth century. This 'salvation through sports'

> concept was a major contribution of English-patterned institutions in the development of physical education in Canada" (Cosentino et Howell; 1971, 10).
>
> "It is evident that the British Syllabus of Physical Training has contributed a major influence to Canadian physical education. The syllabus of 1933 served as the basic course for physical training in most, if not all, teacher training institutions in Canada up until recent times" (Sherman; 1965, 48).

Les progrès qui se manifestent dans le domaine de l'éducation physique au sein de la communauté canadienne d'expression anglaise sont engendrés aussi par l'implantation progressive des programmes d'études destinés à la préparation académique et professionnelle de ce type de travailleurs.

c - La formation des éducateurs physiques

Au XIXe siècle, le système d'éducation au Canada-anglais se transforme au fil des décennies. Les écoles privées et publiques, qui étaient gérées surtout par les représentants des diverses croyances religieuses, passent sous l'égide de l'Etat. A partir de 1867, les différents paliers d'enseignement doivent s'ajuster à la façon de voir qui prévaut dans chacune des provinces. L'établissement des premières écoles normales, vouées à la formation des enseignants, s'échelonne sur une période de temps qui dépasse le demi-siècle.

> "Government control of education at a provincial level was established for all time by the British North America Act of 1867. Provincial autonomy in education has been vigorously defended ever since, with the State providing more and more direction, control, and financial support (...). The first government-controlled normal school established in Canada was opened in Montreal in 1863. Lacking support and encouragement, it had to close six years later. Between 1847 and 1905 normal schools were established in all provinces for the training of elementary school teachers. New Brunswick and Ontario opened the first training centers in 1847, with Nova Scotia, Quebec, and Prince Edward Island following about ten years later. The prairie provinces and British Columbia established their normal schools between 1882 and 1905" (Passmore; 1965, 50-51).

L'implantation de l'éducation physique à l'intérieur des écoles du Haut-Canada est grandement influencée au départ par le cheminement idéologique et par les prises de position du Dr Ryerson qui fut nommé surintendant du système d'éducation pour cette partie du pays en 1846.

> "Ryerson, a man of great educational vision who had read widely and travelled extensively, studied education in Europe during the year preceding the establishement of the Toronto Normal School. He was greatly influenced by the philosophy of Pestalozzi, who had revived Rousseau's thesis of a 'natural education'. Ryerson was also greatly impressed with the work he observed in the Prussian normal schools. [The work of Jahn and Ling, which penetrated the educational systems of Europe and Scandinavia, probably stimulated this early interest in physical training.] He found much to admire, and later to imitate, in the teacher training programs he found in Ireland, and he must have been aware of the interest awakened in physical training in Great Britain, largely through the efforts of Archibald McLaren.
>
> Many of Ryerson's ideas were embodied in the Common School Act of 1846. This act was, indeed, epoch-making, lifting the common schools from their confusing and chaotic condition and, for the first time, creating a planned system of education in Upper Canada. Teacher training was, of course, an integral part of this system; and even more significant for the future of education in Canada was placing the normal school directly under the central authority. Through this legislation Ryerson established the principle that the training and certification of teachers was a provincial, rather than a local, responsibility. In this respect, and for what he must have regarded as good and sufficient reason, he differed radically from the British tradition" (Passmore; 1965, 52).

L'impact qu'exerce Ryerson sur l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire est perceptible par la publication de certains articles sur ce sujet (Cass; 1964, 7), par l'intérêt qu'il manifeste pour la construction de gymnases et l'installation d'équipements qu'on devrait y trouver (Paton; 1975, 434), ainsi que par le fait qu'il préconise l'engagement de personnes compétentes pour enseigner aux futurs professeurs les différentes formes d'activités physiques au moment où ils reçoivent leur formation à l'école normale (Passmore; 1965, 52).

Entre 1866 et 1893, l'Ontario propose d'utiliser un texte qui traite de l'éducation physique et de la santé. Cette province exige de plus que les écoles normales dispensent, à compter de 1871, un cours axé sur les exercices adaptés au développement de l'enfant. Un décret publié par le ministère de l'Education à la fin des années quatre-vingts mentionne que les futurs professeurs doivent recevoir une formation minimale en ce qui concerne l'apprentissage des diverses formes d'activités physiques. Sur le plan des facilités matérielles, l'implantation de l'éducation physique dans les écoles de formation est relativement faible, d'après un rapport publié par le Département de l'Education de l'Ontario en 1887:

> "Only five schools have as yet erected gymnasia. Of these, only two, Guelph and Ottawa, have provided systematic instruction in gymnastics. Drill and calisthenics are also taught in these institutes and in four other schools - calisthenics alone in three and drill alone in three. From this showing, it is clear that Physical Education is not highly valued in the east. The main causes of neglect are the pressure of other subjects and disinclination on the parts of boards to expend the money needed for gymnasia. Unfortunately, Drill, Calisthenics and Gymnastics cannot be placed upon the examination list; and as matters stand, it is only natural that these subjects should be undervalued or neglected. Drill, Gymnastics and Calisthenics shall be taught not less than one hour and a half in each other Forms. However, the passage of a regulation does not necessarily mean its implementation" (Cosentino et Howell; 1971, 14-15).

L'ouverture du "Hamilton School of Physical Culture" en 1889 marque un pas important sur le plan de la formation des éducateurs physiques. Cet établissement, qui remplace "The Barton School for Scientific Physical Training", est perçu par le YMCA comme l'équivalent canadien du "Springfield College". Le programme d'études qu'on y dispense varie de deux à six mois, et une session d'été est offerte en 1912. L'école est cependant obligée de fermer ses portes au cours de cette année. La présence de cette institution, durant plus de vingt ans, permet de former des personnes qui possèdent certaines qualifications pour intervenir dans le domaine de l'enseignement et de la pratique des activités physiques et sportives. Les écoles normales démontrent pour leur part un intérêt

plus marqué envers l'intégration de l'éducation physique, après l'établissement de la fondation Strathcona.

> "The Strathcona Fund influenced the development of physical education in the curriculum of the normal schools" (Paton; 1975, 441).

> "Once a provincial government entered into an agreement with the Strathcona Trust Committee, normal school students were required to take a regular course in physical training. Students qualifying for the third-class certificate received thirty hours of instruction, while a second-class certificate required sixty hours. The instruction consisted largely of exercises (calisthenics) prescribed for the Strathcona 'B' certificate, in addition to folk dancing and school games" (Meagher; 1965, 66).

Au cours d'une conférence qui regroupe les surintendants de l'éducation et les principaux d'école à Winnipeg en 1918, la manière de concevoir la préparation académique et professionnelle des individus qui enseignent l'éducation physique est remise en question, et on propose que ceux-ci reçoivent une formation plus vaste en ce qui concerne les diverses approches que l'enseignement de cette matière peut prendre. L'année suivante, il est suggéré qu'un cours portant sur l'éducation à la santé[1] soit disponible dans chacune des écoles normales et que des représentations soient faites en ce sens auprès de la Fondation Strathcona. Il faut cependant attendre quelques années (1921) avant que cette dernière en accepte en grande partie le principe.

> "As a result of these meetings, the Strathcona Trust's executive council met in Ottawa on February 28, 1921 - the first meeting of that body since 1913. On the agenda were many items of discussion recommended by the various provincial committees of the Trust. Two notable reports were from Alberta and Ontario. From Alberta, the program was condemned as formal and monotonous; a recommendation was made for health education, posture training,

---

[1] "The course would consist of elementary hygiene, elementary physiology, recreational exercises, physical training (including corrective exercises of an individual nature), with medical examinations providing the basis of individual corrective exercises" (Cosentino et Howell; 1971, 40).

> setting-up and corrective exercices, first aid, anatomy, physiology, hygiene, organized play, apparatus exercises, athletic meets and field days, folk dancing for women, and swimming. The Alberta normal school instructors also felt the need for improved teaching and recommended the establishemnt of a department of physical education in each normal school. Ontario attacked the Strathcona Trust provisions as not in keeping with developments in the field of physical education and suggested a provision for outdoor games, the reconstruction of existing courses, and the authorization of the use of the Syllabus of 1919. The result of the meeting was that the Syllabus of 1919 was recommended as the appropriate text; the curriculum was extended to include games; instruction in hygiene, anatomy, and physiology were to be included in the instruction of teachers; and the instruction period was increased to forty-five hours from the previous thirty. Of great significance was the amendment making it possible for provinces to divide their portion of the Fund in whichever way they pleased. The 1911 proposal to establish a Canadian Physical Training College was, in effect, dropped, since this was to be the last meeting of the Executive Council of the Strathcona Trust" (Cosentino et Howell; 1971, 40-41).

Sur le plan universitaire, les premières ébauches de programmes destinés à la formation académique et professionnelle des éducateurs physiques sont présentées par l'université de Toronto, lorsque le sénat de cette institution accepte de mettre sur pied, en 1900 pour les hommes et en 1901 pour les femmes, un programme d'études d'une durée de trois ans qui conduit à l'obtention d'un diplôme en gymnastique et en exercice physique (physical drill).

> "The course comprised a three-year curriculum consisting of theory, including elementary anatomy, hygiene, anthropological measurements, and general methods adapted to improve the physical condition of the students. The practical work for men and women differed. Men were required to train in horizontal and parallel bars, vaulting horse, rifle exercise, military drill, club swinging, fencing, boxing, and wrestling. Women's practical assignments included dumbbells, club swinging, basketball, Swedish exercises for the upper extremities, running, marching, vaulting, calisthenics, vocal exercises, and exercises involving the correlation of muscular movement with the eye - archery, fencing, and tennis" (Cosentino et Howell; 1971, 30).

A la même époque, une institution qui est affiliée[1] à cette université et qui démontre de l'intérêt envers l'art dramatique, offre un programme de formation ainsi que certains cours centrés sur la danse et la gymnastique. L'influence américaine est perceptible par le fait que certaines personnes qui y travaillent ont été formées aux Etats-Unis ("The Sargent School of Boston; Hemenway Gymnasium of Harvard University").

L'engagement du Dr Barton en 1908 a pour effet d'influencer l'orientation du programme d'études qui conduit à l'obtention d'un diplôme en entraînement physique à l'université de Toronto. Le programme destiné aux éducateurs physiques de sexe féminin connut aussi certaines transformations avec l'arrivée de Coverty en 1912.

> "Theory lectures of one hour per week, extended over the four years of the undergraduate program, included the following subjects: anatomy and hygiene, physiology and psychology of exercise, history of physical education, pedagogy, and social service. Practical exercises were required for three periods per week and included rings, fencing, aesthetic gymnastics, folk dances, games, and swimming in addition to the previous curriculum"(Cosentino et Howell; 1971, 32)

Durant l'été qui précède le déclenchement de la première guerre mondiale, l'université de Toronto offre, en collaboration avec le ministère de la Défense nationale, des sessions de cours gratuites destinées aux professeurs légalement qualifiés qui désirent obtenir un certificat de culture physique élémentaire. En 1918, quelque 1 038 femmes et 44 hommes postulent en Ontario l'obtention du certificat émis par la fondation Strathcona. Au début des années vingts, le "Margaret Eaton School" met sur pied un programme d'études en éducation physique, d'une durée de deux ans. Plusieurs membres du corps professoral ont aussi été formés aux Etats-Unis (The Sargent School of Boston, The Chicago Normal School of Physical Education, The Chelsea College of Physical Education, The Northwestern University of Chicago).

---

[1]Le Victoria College de l'université de Toronto voit le jour en 1900. Devenu "the Margaret Eaton School of Literature and Expression" en 1906, cette école change à nouveau de nom en 1925 (the Margaret Eaton School) ainsi qu'en 1941 (the Margaret Eaton School of Physical Education), moment où elle est intégrée au département d'éducation physique de cette université.

L'intérêt que l'on manifeste dans les autres provinces envers la préparation des individus susceptibles d'enseigner l'éducation physique en milieu scolaire est beaucoup moins élevé qu'en Ontario (Cosentino et Howell; 1971, 37-39), sauf en ce qui concerne la situation qui prévaut au Québec au sein de la communauté culturelle d'expression anglaise où l'engagement du premier éducateur physique ayant reçu une formation de haut niveau (Springfield College) remonte à 1895 (Cosentino et Howell; 1971, 19). Même si l'implantation de programmes d'études voués à la préparation des éducateurs physiques évolue à un rythme légèrement plus lent qu'en Ontario, de nombreux efforts sont consacrés par plusieurs chefs de file: Naismith (1887), McKenzie (1890), et Lamb. Une première session de cours d'une durée de quatre semaines est offerte à l'université McGill en 1911, et une Ecole d'éducation physique est fondée l'année suivante. Ethel Cartwright joue aussi un rôle important à cette époque:

> "During her tenure at McGill, the physical education course grew. In 1906, all first-year women were required to take a two-hour gym class each week; all were examined by a doctor, who prescribed remedial work if necessary. In 1907, second-year women were required to take one hour per week of physical training; this was extended, in 1908, to two hours. By 1908, third-year students were required to take one hour each week, and in 1910-11 a fourth-year physical education course was prepared not only for the undergraduates, but also for Montreal area teachers. As a result of these various programs, McGill offered, in 1912, a winter session to train teachers in physical education and grant extra qualifications to those already trained" (Cosentino et Howell; 1971, 35-36).

La présence de la première guerre mondiale exerce une influence sur la formation des éducateurs physiques inscrits à McGill puisqu'une certaine emphase est mise très tôt sur le massage et la gymnastique curative, ainsi que sur l'offre de cours axés sur la physiothérapie et l'hydrothérapie. Dès l'année 1916, les trois sessions d'études destinées à la préparation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs peuvent être suivies à l'intérieur d'une même année, et la durée du programme est portée à deux ans à compter de 1919.

Quelques années avant l'arrivée de la seconde guerre mondiale (1934) l'université McGill offre aux personnes qui détiennent un baccalauréat ès arts, ou ès sciences, la possibilité d'obtenir un diplôme en éducation physique avec une année d'études supplémentaire, alors que la durée du programme de formation pour ceux qui ne possèdent pas de baccalauréat au moment de leur inscription est portée à trois ans. Diverses critiques sont adressées à l'endroit de l'approche qui prévaut à McGill. Certains considèrent qu'elle est trop centrée sur l'aspect intellectuel et qu'on ne consacre pas suffisamment de temps à l'entraînement physique ainsi qu'aux méthodes qui portent sur l'éducation à la santé. L'école de pensée qui préconise que les éducateurs physiques soient formés dans les institutions d'enseignement de haut niveau et que l'on porte une plus grande attention à l'aspect éducationnel, continue de prendre de l'ampleur au cours des années vingt, de même que durant la période de dépression économique (Cosentino et Howell; 1971, 44, 50).

Ce courant d'idée est influencé, dans une certaine mesure, par le premier président de la première association canadienne vouée à la défense des intérêts de cette catégorie de travailleurs. La perception de Lamb au sujet de la raison d'être de cette discipline à l'intérieur du système d'enseignement, ainsi que de la manière dont les éducateurs physiques sont formés aux Etats-Unis, l'incitent à condamner l'approche que privilégient les responsables de la fondation Strathcona. Il insiste de plus sur le fait que les individus qui enseignent cette matière devraient recevoir une formation semblable à celle des autres professeurs, et que l'éducation physique devrait être reconnue pour sa valeur éducative au lieu de limiter son champ d'influence à l'entraînement du corps.

> "The Strathcona Trust is responsible for the perpetuating of the belief that those who secure the 'certificate' are qualified to instruct. This has led to a conception which places physical education in a most unfortunate relationship with other phases of education. The remedy will not come about until such times as the training of teachers for physical education is placed on the same, or a higher plane, than the training of teachers for other subjects, and until the programme is recognized as a phase of education instead of training" (Lamb, cité par Cosentino et Howell; 1971, 48).

De nombreuses discussions ont lieu entre Lamb de McGill, et Stevens de l'université de Toronto où certaines possibilités semblent apparaître au cours de la seconde moitié des années vingt, à la suite de l'abandon du programme portant sur le conditionnement physique de type militaire (1924) et de l'instauration d'un diplôme en éducation physique, en 1927 en vue de remplacer celui qui était axé sur l'entraînement physique. A titre de directeur des sports, Stevens présente en 1936 un rapport qui demande au sénat de l'université d'établir une école de formation sur la santé et l'éducation physique, ainsi qu'un programme d'études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat. Même si cette proposition n'est pas acceptée au début, et qu'on la réfère au Dr Stanley E. Ryerson de la faculté de médecine qui s'intéresse à l'aspect préventif, cette idée reçoit un accueil favorable de la part du Margaret Eaton School. Tout comme celles de Stevens, les tentatives de Lamb auprès des autorités de l'université McGill n'auront de suites concrètes qu'au tout début de la décennie suivante. Entretemps, le ministre de l'éducation de l'Ontario manifeste un certain intérêt envers l'enseignement obligatoire de l'éducation physique et à la santé dans les écoles secondaires qui tombent sous sa juridiction, tout en insistant sur l'importance de former des enseignants dans ce(s) domaine(s) de la connaissance.

La nécessité de préparer des ressources humaines aptes à intervenir de façon efficace dans le monde du loisir se fait sentir aussi à cette époque, et le ministère de l'Education de la Colombie Britannique crée en 1933 des centres d'entraînement voués à la formation de chefs de file dans ce secteur de la vie sociale. A la toute fin de cette décennie, des programmes similaires sont mis sur pied surtout dans les provinces de l'Ouest (Cosentino et Howell; 1971, 54).

d - Le regroupement en association "professionnelle"

La première association destinée à regrouper, à l'échelle nationale, les éducateurs physiques d'expression anglaise voit le jour en 1933 sous le titre de "The Canadian Physical Education Association". La fondation d'un tel organisme résulte en grande partie des efforts que déploient Cartwright et Lamb de McGill, suite à la fondation, quelques dix années

plus tôt (1923), d'un organisme d'envergure provinciale, "The Quebec Physical Education Association". Selon Cosentino et Howell (1971, 44), les membres du "Toronto Physical Education Association" jouent aussi un certain rôle en regard de la mise sur pied de la C.P.E.A. A la suite de pressions exercées par Lamb et Herriott auprès des principaux chefs de file de chaque province une première rencontre a lieu à Toronto, au printemps de l'année 1933, en vue de jeter les bases de cette forme de regroupement. Celui-ci est dirigé au départ par un "Conseil législatif", ainsi que par un comité exécutif composé d'officiers et du président de chacune des trois associations provinciales qui en deviennent membres durant les cinq premières années d'existence. Le développement de cet organisme s'effectue à un rythme relativement lent tout au long de la première décennie, autant sur le plan du recrutement des membres que sur celui des actions à entreprendre (Paton; 1975, 444 - Blackstock; 1965, 278). Quelques provinces font preuve d'un certain dynamisme en organisant un colloque annuel et des rencontres à caractère régional pour leurs membres. Des personnes qui s'intéressent au devenir de l'éducation physique sont invitées occasionnellement, mais l'influence de ceux qui font partie de cette association se limite d'habitude à leur communauté culturelle locale (Blackstock; 1965, 278). L'attention et les efforts que déploient les trois premiers présidents, Lamb (McGill), Somers (Margaret Eaton School), Lang (Montreal Protestant School Board) sont principalement centrés sur les défis majeurs qu'il importe de relever à cette époque, soit l'établissement d'écoles de formation de niveau universitaire pour les personnes qui s'intéressent à l'éducation physique et à la santé; ainsi que la nécessité de rendre différents organismes conscients de l'aspect déplorable dans lequel se trouve la jeunesse de ce pays sur le plan de la condition physique.

Les rencontres de niveau interuniversitaire sur le plan sportif remontent à 1881 au Canada, mais ce n'est qu'en 1906 que "The Canadian Intercollegiate Athletic Union" est fondée. Parmi les autres formes de regroupements qui sont mis sur pied par la suite on retrouve "The Maritime Intercollegiate Athletic Union" (1910), "The Western Canada Intercollegiate Athletic Union" (1920), respectivement dans l'est et l'ouest du pays. D'autres organismes tels les YMCA, les YWCA, de même

que ceux qui se préoccupent de l'aspect récréatif dans les parcs et les terrains de jeux, organisent aussi des rencontres de leurs membres, au niveau de leur région ou à l'échelle du pays.

e - Le statut social et légal

En 1875, le gouvernement de l'Ontario passe une loi qui favorise l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles en permettant d'insérer la "drill", la gymnastique ainsi que les exercices physiques dans le programme scolaire (Cass; 1964, 8). La valeur qu'on accorde très tôt à l'enseignement de cette matière dans cette province, comparativement aux autres parties du pays, est perceptible par le moment et le rythme de son implantation.

> "In Ontario the new century began with physical education firmly established, in most areas, as part of the school curriculum" (Cosentino et Howell; 1971, 16).
>
> "It was not until early 1909 that Manitoba officially authorized the teaching of physical education" (ibid., 38).
>
> "Physical education in the Maritimes developed much more slowly than in rest of the country" (ibid., 51).

Malgré certains préjugés entretenus à l'égard de l'éducation physique que l'on dispense dans les écoles (Cass; 1964, 35) - Cosentino et Howell; 1971, 48), le fait que l'enseignement de cette matière a la possibilité d'être intégré de façon officielle dans les programmes d'études, représente l'un des principaux facteurs qui en rehausse le statut au cours de la période originelle.

Outre l'influence que l'approche militaire a pu exercer sur le statut de l'éducation physique, l'enseignement de la gymnastique aux hommes et de la calisthénie aux femmes dans certaines écoles normales, contribue à augmenter l'importance qu'on accorde à ces activités dans les institutions d'enseignement de haut niveau, même si certaines tardent à s'impliquer de façon concrète dans ce domaine de la connaissance. Enfin, la possibilité qu'ont les étudiants de faire de l'activité physique ou sportive à l'université est grandement valorisée dans la publicité que certaines de

ces institutions utilisent en vue d'attirer leur clientèle (Van Vliet; 1965, 3-4).

Le rôle que l'éducation physique est susceptible de jouer en regard de la formation de l'être humain contribue aussi à rehausser son prestige au Canada-anglais. L'importance que revêt une telle approche est perceptible sur le plan de l'image que l'on cherche à véhiculer auprès des enseignants, notamment au moment de conventions d'envergure internationale comme celle que la "National Educational Association" organise en 1892, ainsi que par la suite.

> "The school of the future will develop the physical nature more perfectly than at present. It will also strengthen the bodies of the race to make men more energetic in action and graceful in form; to make man healthful and less liable to disease; to remove hereditary diseases and counteract hereditary tendency; to make the body more definitely responsive to the will; to develop the will itself by the exercise of its executive activity through the agency of the body and to give intellectual and moral vigour. (...) At the same meeting, a discussion took place regarding 'informal' or 'natural' gymnastics, supervision of recess, formal play versus recreative play ('formal' was described as free exercise, light gymnastics, competitive exercises, and heavy apparatus). Subsequent conferences saw such topics as 'Drill and Physical Training' and 'Physical Training Not Rest'" (Cosentino et Howell; 1971, 15-16).

L'utilisation de plus en plus fréquente que l'on fait du terme "éducation physique" depuis le début des années trente (Cosentino et Howell; 1971, 49), représente à la fois une modification sur le plan de l'approche philosophique et de la terminologie que l'on privilégie pour identifier la raison d'être de cet enseignement. La signification que véhicule un tel concept est moins restrictive, et elle est socialement plus valorisée que l'appellation "gymnastique et calisthénie" que l'on employait au début, ainsi que celle "d'entraînement physique" ou de "culture physique" auxquelles on semble avoir eu recours à compter de 1886 (Cosentino et Howell; 1971, 113).

Enfin, la promulgation du "Youth Training Act" par le gouvernement fédéral, en 1939, en vue d'inciter les citoyens canadiens à utiliser

leurs temps libres de façon plus active et rentable, constitue un autre facteur qui favorise l'évolution du statut des éducateurs physiques au Canada-anglais.

f - Le code de déontologie

A notre connaissance, il n'existe aucune réglementation ayant pour but de superviser la qualité des actes susceptibles d'être posés par les éducateurs physiques, à l'époque où cette occupation se situe dans sa phase originelle.

Au moment où la seconde guerre mondiale débute, l'éducation physique semble avoir pris de bonnes racines au Canada-anglais, principalement à l'intérieur du système d'éducation où l'approche axée sur l'aspect éducationnel est valorisée, et où l'on aspire confier de plus en plus l'enseignement de cette matière à des personnes qui ont reçu une formation s'apparentant à celle des autres professeurs. Même si son prestige social est relativement peu élevé, son statut légal ne semble pas devoir être remis en question, et le niveau de croissance qu'a atteint chacune des phases du processus de professionnalisation de Wilensky laisse entrevoir l'amorce d'une nouvelle étape.

2.2.2 La période de transition (1940-1960)

Le développement de l'éducation physique qui se manifeste au cours de ces deux décennies est engendré en grande partie par l'implantation de programmes d'études de niveau universitaire axés sur la formation des éducateurs physiques, ainsi que sur le fait que l'enseignement de cette matière s'inscrit de plus en plus à l'intérieur du processus d'éducation.

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

La participation du Canada à la deuxième guerre mondiale constitue un élément d'une très grande importance pour les individus qui préconisent l'utilisation d'exercices à caractère militaire dans le domaine de l'éducation physique. Le fait de privilégier une telle approche permet selon eux d'améliorer le niveau de la condition physique, tout en favorisant

l'acquisition d'habiletés et de connaissances qui aident à mieux affronter un tel événement. La mise sur pied de corps de cadets est à nouveau valorisée dans les écoles publiques, ainsi que l'offre de cours centrés sur la manière de s'entraîner et de se défendre ("drill", tir-à-la-carabine, premiers soins, etc.). L'influence que ce conflit exerce sur le devenir de l'éducation physique est perceptible aussi par la carence de professeurs, le rationnement des ressources matérielles, et le fait que certaines priorités budgétaires sont dirigées vers l'effort de guerre.

> "There was an increasing shortage of teachers at all levels of education; to counteract this shortage on the elementary and secondary levels, school boards had to lower the standards of qualification. The Army had priority in regard to equipment, so even in school systems where funds had not been curtailed it was not always possible to purchase the required athletic supplies. The physical education programs changed in character, with the stress on formal calisthenics, obstacle courses, and endurance activities and other programs requiring no equipment. Cadet training, which for some years had been abolished in many of Canada's secondary schools, was revived. Each of the armed forces had cadet corps in operation. While some schools conducted an army, navy, or air force cadet corps, others instituted defence training programs combining the main features of the basic training of all three services.
>
> In most universities women students as well as men had war service training. This varied in time involvement and type of program. The time required was at least three hours a week. Physical education formed the basis of all war service programs for women, with particular emphasis on health. In addition most universities required the study of first aid and home nursing" (Munro; 1965, 7-8).

Même si la formule qui préconise l'existence de corps de cadets a été abandonnée depuis environ une décennie (1932), le "Montreal Protestant School Board" permet, en 1940, la mise sur pieds de tels organismes dans ses écoles. Il en va de même du gouvernement de l'Ontario qui, après avoir proscrit leur présence en 1936, change d'idée, et autorise à nouveau leur implantation dans les écoles secondaires compte tenu de la situation dans laquelle le pays se trouve à cette époque. La poursuite d'objectifs destinés à améliorer la condition physique de la population

canadienne prend encore plus d'importance en 1943, lorsque le gouvernement fédéral vote une loi dans ce sens. Bien que cette dernière ne semble pas atteindre les buts escomptés, et que ce palier législatif l'abroge en 1954, elle exerce une certaine influence sur la création d'organismes qui s'intéressent soit à la promotion de la condition physique dans leur province, soit à l'évolution de programmes d'éducation physique ou à ceux ayant un caractère récréatif.

> "The outbreak of World War II again exposed the unfitness of Canadian youth. The federal government stepped into the breach again and passed the National Physical Fitness Act of 1943. The act aimed specifically at improvement of the physical fitness of Canadians by encouraging extended physical education programs in the schools as well as better facilities. This act improved training as well as recreation development in numerous provinces" (Paton; 1975, 435).

> "Eight of the ten provinces in Canada were encouraged by the passing of the Fitness Act to initiate or expand their programs of physical education and/or recreation. It is interesting to note that the western provinces concentrated most of their attention on the development of recreation programs for post-school youghs and adults. On the other hand, some provinces concentrated on developing school physical education programs" (Munro; 1965, 9).

Peu de temps après la fin des hostilités, plusieurs individus, organismes, et paliers de gouvernement qui s'intéressent à l'éducation, remettent en question l'enseignement des activités physiques qui s'inspirent de l'approche ayant une tendance militarisante. L'Ontario joue un rôle important à ce sujet. Dès 1947, cette province décrète que l'éducation physique devra désormais être dispensée par des personnes qui font partie du corps professoral régulier. Quant aux activités que dirigent des "instructeurs militaires" ainsi que celles qui font partie des corps de cadets, elles doivent être offertes sur une base volontaire, tout en étant programmées en dehors des heures normales de classe. Il faut cependant attendre presqu'une décennie avant que ce dernier voeu se réalise, sur une vaste échelle.

L'arrivée de la première vague de diplômés universitaires en éducation physique et en santé a pour effet de modifier en partie la programmation des activités que l'on utilise lors de l'enseignement de cette matière dans les écoles. Leur influence s'exerce aussi en regard de la pratique des activités para-scolaires, surtout en vertu du fait qu'ils privilégient la poursuite d'objectifs à caractère éducationnel (Cass; 1964, 36).

Plusieurs provinces voient la nécessité de mettre sur pied, principalement dans les années quarante et généralement au sein de leur ministère de l'Education, un organisme qui a pour tâche de s'occuper du devenir de l'éducation physique (tableau 2.6, p. 417). Au moment où s'amorce la seconde moitié du XXe siècle, l'enseignement de cette matière au Canada-anglais semble toutefois confronté à plusieurs difficultés, si l'on se base sur les résultats d'une étude portant sur le loisir, l'éducation physique et la santé en milieu scolaire, que "The Physical Fitness Division of the Department of National Health and Welfare" publie en 1952. Même si la situation qui prévaut aux divers niveaux du système d'enseignement varie d'un endroit à l'autre, cette recherche fait état de certaines carences sur le plan du nombre de professeurs, du contenu des programmes, ainsi que sur celui des bâtisses et des équipements qui sont utilisés.

> "Physical Education in the Elementary School:
>
> In all Provinces, most of the physical education is taught by the classroom teacher. (...). In four of the Provinces reporting, the course of study in physical education is currently under revision, and in three Provinces a revised course of study has been approved within the last four years. Physical Education is not as yet compulsory in all elementary schools in Canada, but is is included in the curricula in all Provinces. The time allotment varies from twenty minutes a day to one hour a week for both physical and health instruction" (1952, 4).
>
> "Physical Education in Secondary Schools:
>
> In two Provinces the secondary school physical education programme is currently in process of revision. The amount of time reported as allotted to physical education varies considerably from no official period whatsoever to one hundred and twenty

> minutes a week. The reports received indicate that facilities, both indoor and outdoor, for physical education are seldom adequate, although in some Provinces where new schools are being built, attempts are being made to improve the situation. Equipment is also reported as being insufficient" (ibid., 11).
>
> "Physical Education for the General Student Body in Colleges and Universities:
>
> Most of the reports indicate that the general pattern in Canada for physical education for the general student body is to provide for two periods a week of compulsory physical education during the student's first two years at the University. All those universities which report on required programmes show that swimming is compulsory. As a general rule, two activity courses are required from each student. With regard to both facilities and equipment, all reports indicate adequate provision and some state that both are excellent" (ibid., 6).

Certaines personnes et entités qui s'intéressent à l'éducation considèrent que l'enseignement de l'éducation physique se doit de poursuivre des objectifs qui se rapportent à l'éducation, et à la santé. D'autres estiment que la programmation de cette matière n'a pas à se préoccuper du volet santé puisque la raison d'être de l'éducateur physique réside dans l'entraînement de l'aspect physique, ainsi que dans l'organisation des activités sportives. L'importance accordée à l'amélioration de la santé des étudiants qui fréquentent l'école publique est à la hausse durant les années quarante. Même si cela est perceptible sur trois dimensions, deux d'entre elles n'ont aucune relation avec l'enseignement de l'éducation physique (ibid., 6, 8, 11), et le rapport ne détermine pas le niveau d'implication des éducateurs physiques en regard du troisième aspect.

> "In recent years the introduction of public health services into the school systems has resulted in significant advances in Health Education in three directions:
>
> a - Health Services - including medical, dental, nursing, inspection and referral services.
>
> b - Health Instruction - including training in good health habits, instruction in health education and skills, and hygiene.

> c - Healthful School Living - including general improvement in facilities, lighting, sanitation, heating, ventilation, etc." (ibid., 3).

Sur le plan de l'utilisation des temps libres, l'influence de l'école se fait sentir de manière différente à la campagne et à la ville. Dans le premier cas, "l'éducation physique" se limite souvent aux activités que l'on pratique durant l'heure du dîner, ou au moment de la récréation. Les nombreux travaux que l'on doit effectuer à la ferme viennent souvent meubler les moments de loisirs, et ils ne laissent guère de temps pour la pratique des activités sportives après les heures régulières de classe. Ceux qui habitent des centres plus populeux, ou qui résident en ville, ont l'occasion de participer plus souvent à des activités sportives, sociales, ou culturelles, qui sont organisées le soir ou les fins de semaine par leur école, ou par certains organismes qui s'intéressent à la promotion de ce genre d'activités (ibid., 6, 7, 11).

Kennedy (1965, 29) considère que les différents courants d'idées que l'on rencontre dans le domaine de l'éducation physique lors de la première moitié du XXe siècle sont fort peu discutés, et qu'ils font l'objet de publications restreintes et très limitées. Zeigler (1979, 222) estime toutefois que le sport, pratiqué en grande partie sous sa forme compétitive, représente l'un des thèmes majeurs sur le plan de l'orientation de l'éducation physique, à la suite de la seconde guerre mondiale. Au Canada-anglais, l'école de pensée qui sert à justifier l'enseignement de cette matière dans le système scolaire se précise au cours des années cinquante et par la suite. Selon Kennedy, elle s'inscrit à l'intérieur du processus d'éducation, et les objectifs que les éducateurs physiques cherchent à atteindre s'inspirent du mouvement de pensée qui préconise le développement total de l'être humain.

> "The first half-century found physical education established within the framework of the philosophy held for general education by virtue of its formal contribution to remedial and disciplinary needs of pupils. But during the second half-century a meaningful change in emphasis took place. A new concept of education gradually replaced that of training. Insight into growth and development superseded early European theories. The modern philosophy considered

> education more of a process concerned with every aspect of the individual's development. As the philosophy of education broadened, new thinking about the role of physical education as a means of realizing the maximum potential of youth evolved. Social and emotional as well as physical objectives gave direction to curricula and teaching. Physical education now came to accept the same aim as other subjects - the use of activities as means in the total educational process. Provincial and institutional philosophies of education, found in the literature and in curricula themselves, have recognized the unified nature of individuals and list intellectual development, the acquisition of basic skills, the ability to think effectively, the accumulation of knowledge, and the development of physical fitness as worthy aims" (Kennedy; 1965, 28-29).

Enfin, Cosentino et Howell (1971, 58) précisent qu'à ce stade de leur développement, les éducateurs physiques redoutent toute forme d'intervention gouvernementale qui pourrait entraîner une plus grande séparation du sport de l'éducation physique, puisque l'acceptation d'une telle approche aurait pour effet de réduire la portée, ou le rayon d'action de cette dernière.

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs.

L'attitude que démontrent les divers paliers de gouvernement à l'égard de l'éducation physique au début des années quararte, est dictée en grande partie par le fait que la seconde guerre mondiale met à nouveau en évidence ce qui est perçu comme étant une faible condition physique des citoyens. Selon Fairbanks (1970, 41-42), environ 30% de la jeunesse masculine est considérée inapte au service militaire, à cette occasion. La prise de conscience qu'engendrent de tels résultats a des répercussions importantes sur le devenir de cette occupation au Canada-anglais puisqu'elle oblige les autorités gouvernementales à s'impliquer de façon concrète, c'est-à-dire au moyen de programmes d'actions, de subventions, et parfois même de lois.

La publication du rapport Kraus-Weber aux Etats-Unis en 1953 représente un autre facteur qui démontre, en partie, l'importance que peut revêtir l'enseignement de l'éducation physique. Que les jeunes Américains soient en moins bonne condition physique comparativement aux Européens de leur âge, ne laisse pas les Canadiens indifférents, compte tenu de l'importance et de l'influence que les Etats-Unis exercent sur tout le continent.

> "Following the War, the results of the Kraus-Weber tests were cause for concern in Canada. It was assumed by many that the findings were a true measure of physical fitness and that the findings applied as well in Canada as in the United States. As a result, increased emphasis was given to fitness-centered activities. However, trends in the United States during this period helped to maintain a 'play' and 'games' approach" (Carson et Leiper; 1965, 106).

La gravité et l'urgence de la situation qui semble prévaloir sur le plan de la condition physique incitent certains organismes (CAHPER, 1954; Cosentino et Howell; 1971, 65 - The Canadian Sports Advisory Council, 1957: Orban; 1965, 244) à présenter un rapport au ministère de la santé et du bien-être national en vue de sensibiliser le gouvernement central à divers aspects qui se rapportent à cette "problématique". Ce palier législatif prend toutefois un certain laps de temps avant de poser différents gestes qui apparaissent nécessaires aux éducateurs physiques pour améliorer cette dimension de la réalité sociale. Une telle attitude semble avoir eu pour effet de retarder l'élaboration d'une politique permettant de concerter l'agir des différents organismes qui s'y intéressent.

La mise sur pied de programmes d'études destinés à former des éducateurs physiques au niveau universitaire représente l'événement majeur qui confirme en quelque sorte l'amorce de la période de transition. Ceux-ci sont toutefois incapables de répondre à la demande de ce type de main-d'oeuvre, au cours des vingt années sur lesquelles s'échelonne cette phase du développement de l'éducation physique en tant qu'occupation.

> "The years since the Second World War have seen great strides in the physical education profession. The 'population explosion' meant a

> shortage of qualified teachers and lack of school facilities. To meet this difficult situation there has been an unprecedented building program. Most of these schools have included one or even two gymnasia, and some have built swimming pools. The number of courses for prospective teachers of physical education has also increased. The major change took place when male teachers of physical education were greatly in demand during and after World War II. To meet this acute shortage of physical education personnel and to provide for the training of men as well as women, a number of universities established degree courses" (Munro; 1965, 10).

L'examen du système d'éducation que l'on effectue à la suite de la seconde guerre mondiale, ainsi que les divers changements d'attitude qui se manifestent à l'intérieur du corps professoral, ont pour effet d'assouplir certaines normes et de faciliter l'implantation de nouveaux cours à divers paliers du système d'enseignement. Même si certains progrès sont perceptibles au niveau universitaire, l'enseignement obligatoire de l'éducation physique y connaît toutefois des progrès mitigés, à la fin des années cinquante.

> "In 1959, only forty-three percent of the institutions had compulsory physical education, and credit towards graduation was given by only four institutions" (Pelletier; 1959, 70).

En plus de l'arrivée d'éducateurs physiques provenant des Etats-Unis ou du Royaume-Uni, le retour de nombreux militaires à la vie civile et l'implication d'un nombre indéterminé d'entre eux dans le secteur de l'éducation physique, ou du loisir (Blackstock; 1965, 284-285), constituent autant de facteurs qui exercent une certaine influence sur la raison d'être de l'éducation physique en tant qu'occupation, ainsi que sur son rythme de développement à l'intérieur du processus de professionnalisation.

c - La formation des éducateurs physiques

La mise sur pied du premier programme de formation académique et professionnelle destiné à la formation d'éducateurs physiques au niveau

du 1er cycle universitaire, remonte à 1940, lorsqu'un programme d'études axé sur l'obtention du baccalauréat est offert par l'une des constituantes de l'université de Toronto, qui devient, l'année suivante, "The School of Physical and Health Education". Outre l'université McGill qui présente, à compter de 1945, un programme d'études de quatre ans sanctionné par le diplôme de "bachelier es sciences en éducation physique", trois autres institutions canadiennes, à l'exception de l'université d'Ottawa, s'impliquent dans ce secteur de la connaissance au cours de cette décennie. Quatre autres font de même durant les années cinquante (tableau B-3, en annexe).

Les programmes qui sont offerts par ces institutions visent surtout à former des professeurs pour le système scolaire (Stanley; 1980, 253 - Vallance; 1980, 279 - Orban et Yuhasz; 1980, 287). L'aspect pratique semble prédominer au départ, comparativement à l'approche théorique. Cette dernière prend toutefois de l'importance au fil des années, lorsque la durée de la période de formation s'allonge, et que les individus faisant partie du corps professoral deviennent de plus en plus qualifiés.

> "University Courses leading to a Degree in Education which includes Certification:
>
> Reports received from Nova Scotia, New Brunswick, Saskatchewan, Alberta and British Columbia indicate that in the first two Provinces named, the Bachelor of Education course in General Professional Education is for one year following the taking of the ordinary B.A. degree. In Nova Scotia the course includes 65 hours of Physical Education; in New Brunswick, 60 hours. No specific courses in Health Education are included. In Saskatchewan, there is a four years' course in General Professional Education, which includes some compulsory Physical Education and gives electives in both Health Education and Recreation. (...) It is possible in the University of Alberta to take a four year course for the B.Ed. degree majoring in Physical Education. Included in this course is some instruction in both Health Education and Recreation. In British Columbia, the B.P.E. course satisfies the requirements for entry to the one year Teacher Training Course." (The Physical Fitness Division of the Department of National Health and Welfare; 1952, 9-10).

> "John Meagher's survey in 1958 of university degree programs in Physical Education listed only 93 faculty members. The majority of them held undergraduate degrees (57%), 37% of them had a Master's degree, and there were 4 Ed.D.'s and 1 Ph.D." (Orban et Yuhasz; 1980, 288).

Malgré la progression relativement constante du nombre de programmes d'études centrés sur la formation des éducateurs physiques à l'université, la production du nombre de diplômés est nettement insuffisante pour répondre à la demande qui se manifeste dans cette branche du marché du travail. Cette pénurie de main-d'oeuvre que l'on rencontre à tous les niveaux du système d'enseignement oblige les provinces et les écoles normales à s'intéresser davantage à la préparation de ce type de main-d'oeuvre (Cosentino et Howell; 1971, 52). Certains cours sont dispensés durant l'année scolaire, de même qu'en période estivale (Cosentino et Howell; 1971, 59). Leur durée varie selon les qualifications du candidat et le genre de diplôme postulé (The Physical Fitness Division of the Department of National Health and Welfare; 1952, 8-9). Enfin, des bourses d'études sont offertes aux enseignants pour qu'ils soient en mesure d'obtenir une certaine compétence dans ce secteur du savoir (Cosentino et Howell; 1971, 59).

d - Le regroupement en association "professionnelle"

La principale forme de regroupement qui se préoccupe du devenir des éducateurs physiques (the Canadian Physical Education Association) exerce une certaine influence sur l'orientation et le développement de cette occupation au Canada-anglais. Dès le début de la période de transition, cet organisme demande aux gouvernements provinciaux et fédéral d'instituer un programme d'envergure nationale en vue de promouvoir la cause de la bonne forme physique, et celle de l'utilisation active des temps libres. Un tel objectif semble atteint en partie lorsque le gouvernement central vote, en 1943, le "Canada's National Physical Fitness Act".

> "The Act provided for the extension of physical education in all educational institutions and other establishements; the encouragement of sports and athletics; and assistance for the preparation of teachers, lecturers and instructors in the principles of physical education and fitness" (Assentiment du projet de loi, cité par Cosentino et Howell; 1971, 55).

Les rencontres à l'échelle nationale que cette Association tient à des intervalles irréguliers permettent d'analyser les problèmes auxquels cette catégorie de travailleurs est confrontée, ainsi qu'à discuter de la structure et du fonctionnement de cet organisme (Blackstock; 1965, 282, 286, 288).

> "The chief burden of all Conventions up to that of 1942 was to establish identity and recognition of physical education and the specialist teacher or director, the physical educator. Other educators, school boards, departments of education resisted vigorously, looking upon the areas, and the people in them, as unnecessary in a program of curriculum of formal education" (Blackstock; 1965, 280).

Malgré certaines difficultés auxquelles ses dirigeants sont confrontés durant les années quarante et cinquante, la présence de cette Association joue un rôle important sur le plan de l'évolution de l'éducation physique. Certains changements sont apportés à sa constitution en 1942 afin de pouvoir augmenter le nombre de ses membres (Blackstock; 1965, 284). Un nouveau nom est accepté en 1946 dans le but de regrouper d'autres catégories d'intervenants (The Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation). A la suite de l'obtention d'une charte fédérale (incorporation) en 1951, une certaine restructuration est amorcée en vue de prendre plus d'expansion sur le plan géographique, et de représenter un nombre encore plus élevé de personnes qui oeuvrent dans les domaines de l'éducation physique, de la santé et du loisir. Le développement de CAHPER est relativement lent durant les années cinquante et le dynamisme de l'Association s'en ressent (Blackstock; 1965, 284, 287). La publication du bulletin est interrompue en 1951 et, malgré la tentative de lui redonner vie en 1952, ce n'est qu'en 1957 qu'il devient possible de publier un journal sur une base régulière (Paton; 1975, 44). Un secrétaire-exécutif à temps partiel est nommé en 1959. On procède à l'établissement d'un secrétariat l'année suivante pour être en mesure de dispenser un certain nombre de services aux individus qui en font partie.

e - Le statut social et légal

La présentation d'une loi par le gouvernement fédéral au cours de l'année 1943 (The National Physical Fitness Act), a pour effet d'augmenter le prestige que l'on accorde à l'éducation physique à cette époque, et de reconnaître l'importance de poursuivre certains objectifs qui préconisent cette catégorie de travailleurs. Les travaux que divers organismes et comités entreprennent au cours des années où cette loi est en vigueur, exercent une certaine influence sur le devenir de l'éducation physique au Canada-anglais, notamment sur le plan de la formation de ce type de travailleurs au niveau universitaire.

> "The National Physical Fitness Act established a fund of $250 000 to be provided to provincial governments on a matching basis with a percapita quota for each province. The object of the act was to promote the physical fitness of the people of Canada through the extension of physical education in schools, universities, and other establishments; to train teachers and lecturers in the principles of physical education; to organize activities designed to promote a greater measure of physical fitness; to provide facilities; and to cooperate in an attempt to better those physical defects amenable to improvement through physical exercise. Its broader purposes were the development of a desire for thewell-being associated with physical fitness in persons of all ages, the strengthening of morale through a nation-wide program, and the enlistment of support by interested volunteers and organized physical fitness agencies. The provision of scholarships for graduate study stimulated the development of better professional training" (Munro; 1965, 9).

> "Under the terms of the Act, a committee on leadership training, representatives of eight national agencies in the leisure-time field, and the Canadian Physical Education Association were brought together in 1945. The conference discussed the need for degree courses in physical education. After a review of courses in existence, mainly in the United Stages, and interviews with many American physical educators, the committee formulated general plans for undergraduate courses in physical education as well as admission requirements. One result was the institution of the McGill University course in physical education, the second such degree course in Canada" (Cosentino et Howell; 1971, 55-56).

Tout juste avant la fin de la guerre (1944), six provinces manifestent de l'intérêt pour la promotion de la condition physique (Colombie Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Nouvelle-Ecosse et l'Ile du Prince-Edouard), tandis que les autres régions du pays tardent à s'impliquer dans ce sens (1947: Nouveau-Brunswick, Territoires du Nord-Ouest; 1949: Ontario). Le Québec refuse d'y prendre part. Terre-Neuve discutait de l'opportunité de s'y engager, au moment où la loi fut abrogée pour différentes raisons, en 1954.

> "It was repealed simply because it was ineffective, which was the result of ill-conceived legislature, ill-defined objectives, and a lack of leadership and direction. The primary reason for the act's failing to achieve its primary goal of improving the level of fitness nationally was that it never received full government support on either the Dominion or the provincial level. There was insufficient money, and the federal government indicated a lack of interest by not making an effort to get co-operation from the provincial governments. The conflict which inevitably followed caused the council to disband. Agreements between the Dominion and provincial governments were made on an insufficiently high level to effectively establish policies. However, all the blame for the failure of this act cannot be laid on the shoulders of the government agencies. The population never acknowledged the need for fitness and no serious or systematic efforts were made to inform them about it. Thus, because of the lack of popular support and necessary funds, the provinces were not able to expand their present programs, much less to start new programs. It was but a matter of time till the small initial programs shrank with loss of public interest and attention. The dissolution of the council soon followed" (Orban; 1965, 239).

> "The name, National Physical Fitness Act, presented some limitations, especially as far as the public was concerned. Furthermore, for more than half of its existence, it was without a director, and the function of the Council was not clearly defined (...). Among the reasons advanced by the Minister of Health and Welfare for its demise were that it had become ineffective and that such programs should be the responsibility of the provinces and the municipal governments; it was too costly to the federal government. Not one dissenting vote was cast in the Commons against Bill 475" (Cosentino et Howell; 1971, 56-57).

Comme c'est le cas dans l'histoire de plusieurs pays, le prestige que l'on accorde en temps de guerre aux individus qui se préoccupent de l'amélioration de la condition physique a tendance à augmenter, lorsque ce genre de conflit se manifeste. Le fait que l'on cherche à justifier la raison d'être de ce type d'enseignement dans les écoles, par l'apport que cette matière peut avoir sur le plan du processus éducationnel, constitue un autre facteur à la base de l'élévation du statut social que l'éducation physique connaît au cours de la période de transition. L'intérêt que manifestent les institutions d'enseignement de niveau universitaire envers la formation académique et professionnelle des éducateurs physiques, représente un troisième élément dans ce sens.

> "The establishment of so many university schools of physical education in Canada has been one of the most striking post-war developments in teacher education. This is significant because authorities responsible for higher education have thus acknowledged that physical education is an important subject area, essential in a well-rounded education" (Passmore; 1965, 61).

f - Le code de déontologie

Le niveau de développement atteint par l'éducation physique au Canada-anglais, au début des années soixante, démontre que la possibilité de faire carrière comme éducateur physique se retrouve presqu'exclusivement à l'intérieur du système scolaire. La littérature consultée pour les fins de cette thèse fait aucunement état de l'existence d'un code d'éthique susceptible d'être appliqué par cette catégorie de travailleurs, dans leur principal champ d'exercice.

La mise sur pied de programmes de formation de niveau universitaire ainsi que l'arrivée des premiers bacheliers en éducation physique transforment l'enseignement de cette matière dans le monde de l'éducation. Sur le plan idéologique, sa raison d'être s'inscrit à l'intérieur du processus éducationnel, et le développement global de l'être humain est privilégié à l'approche axée sur l'entraînement du corps. La pratique d'activités sportives est valorisée de plus en plus, bien qu'un certain intérêt continue de se manifester envers l'amélioration de la condition physique. L'implication de divers niveaux de gouvernement, à travers des organismes

qui se préoccupent surtout de l'éducation ou de la santé, permet à l'éducation physique d'émerger davantage en tant qu'occupation, et de poursuivre son développement à l'intérieur du processus de professionnalisation.

2.2.3 La période du démarrage (1961-19??)

Au moment où s'amorcent les années soixante, l'enseignement de l'éducation physique apparaît relativement bien enraciné dans les provinces canadiennes-anglaises, et les éducateurs physiques commencent à s'intéresser à d'autres branches du marché du travail. L'adoption du projet de loi C-131 (An Act to Encourage Fitness and Amateur Sport - 1961), par le gouvernement fédéral, favorise en partie le démarrage de cette occupation au début des années soixante. D'autres événements confirment par la suite la progression qui se manifeste à l'intérieur de cette troisième phase

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

L'Ontario continue de jouer un rôle de leadership dans le domaine de l'éducation physique. Dès l'année 1961, l'Association de l'Education organise une rencontre des personnes qui exercent une fonction de direction au sein d'un département d'éducation physique. Les principaux problèmes auxquels les éducateurs physiques sont confrontés à cette époque cercernent le choix des activités à caractère éducationnel, l'évaluation et la notation des apprentissages, la standardisation des programmes qui sont axés sur l'aptitude physique, ainsi que la répartition du temps destiné à l'intra-mural et à l'inter-école.

L'idéologie principale sur laquelle s'appuyait l'enseignement de l'éducation physique durant les années cinquante ainsi qu'au début des années soixante (Cass; 1964, 36 - Kennedy; 1965, 29), continue d'être privilégiée par la suite (Paton; 1975, 436-439), et les activités que l'on offre à l'intérieur de la programmation obligatoire ou para-scolaire s'inscrivent dans la poursuite des buts du système d'éducation.

> "By tracing the development of the curriculum through the past century, the continuous cycle of the 'educational process' becomes clearly defined. The objectives of physical education have broadened from the narrow physical concept to the general objectives of all education, the development of the child as a whole" (Bryans; 1965, 134).

> "In Canada four conditions prevail:
> 1. there is general agreement that the principal goals of physical education are identical to those of education.
> 2. there is a strong similarity of interests and programs amongst the provinces.
> 3. there is agreement that physical education should stress physical activity without minimizing the other elements which contribute to total fitness.
> 4. in spite of the foregoing statement there is a lack of definite emphasis on physical fitness.
>
> On this basis, physical education may always be considered as having four major goals in any one stage of an individual's development, all of which are related to his self-sufficiency. This concept would be compatible with the federal government's definition of 'fitness' for purposes of interpreting Bill C-131, An Act to Encourage Fitness and Amateur Sport. In this context the word fitness means 'the state in which a person is able to function at his physical and mental optimum'" (Osborne; 1965, 43).

Au milieu des années soixante-dix, les objectifs particuliers que l'on cherche à atteindre à travers l'enseignement de cette matière (croissance physique, acquisition d'habiletés, développement émotionnel et social) sont sensiblement les mêmes dans les différentes régions du pays; le "physical fitness" est perçu comme une partie implicite du développement, et non comme le but ultime de l'éducation physique. Sur le plan des moyens, l'emphase est mise sur l'apprentissage des habiletés sportives (sports and games) en fonction de la masse (Paton; 1975, 437-439). Quant à la raison d'être de la programmation para-scolaire, elle se justifie en très grande partie par la poursuite d'objectifs à caractère éducationnel.

> "The outstanding feature across the country is the close surveillance exercised by educators over athletics. Principals and headmasters influence policy; coaches are selected according to their teaching qualifications and coaches are paid as teachers,

> rarely receiving remuneration for coaching. Athletics function in and as a part of total physical education program; the entire program is directed toward the goals of education" (Paton; 1975, 439).

L'importance que l'on accorde à l'éducation physique sur le plan quantitatif varie d'une province à l'autre. Elle est conditionnée aussi par la manière dont la politique officielle est appliquée à l'échelle d'une région et d'une localité, puisque ces deux niveaux décisionnels détiennent un certain pouvoir à la fois sur le plan de l'application des normes et sur celui de la fixation des modalités qui régissent l'enseignement de l'éducation physique obligatoire ainsi que la programmation para-scolaire (horaire, ressources humaines, matérielles, monétaires, etc.).

> "In all provinces the onus of time allotment for physical education seems to rest upon the local authorities or the school principals. Department of Education regulations only recommend minimum times. The time allotment for physical education in the secondary curriculum is a provincial policy. Different provinces recommend minimum number of hours on a per-week basis, but this is not always indicative of what actually exists. Local conditions, such as lack of physical education teachers, lack of facilities, overcrowded schools, or administrators unwilling to overcome these difficulties, frequently result in a situation where the actual opportunities for physical education fall below the provincial recommendations. The larger centers of population adhere most closely to the recommendations, whereas the smaller schools tend to deviate. The allotment of time recommended by the provinces for physical education ranges from three activity periods and one health period per week in Ontario to the Provinces of Newfoundland, where there is no physical education required. Generally, the requirements approximate three periods per week. In all fairness to Newfoundland, it should be pointed out that there are physical education programs in many schools; recent changes by the Government there, bode well for the future of physical education in that province" (Paton; 1975, 437).

Indépendamment de l'écart qui existe entre la politique annoncée et la situation que l'on retrouve sur le terrain, il demeure que l'implantation de l'éducation physique au Canada-anglais s'effectue à un

rythme beaucoup plus rapide au secondaire, lorsque l'on compare ce niveau avec l'élémentaire. Le manque de personnes dûment qualifiées pour enseigner cette matière, au premier palier du système d'enseignement, semble être la principale cause, à l'origine d'une telle situation (Paton; 1975, 435, 436). L'offre de cours d'éducation physique destinés aux filles connaît toutefois des progrès importants, durant les années soixante et soixante-dix. Au niveau collégial et universitaire, la situation est fluctuante, au milieu des années soixante. En 1980, 70,4% des collèges communautaires offrent un programme d'enseignement en éducation physique, en Ontario (Chouinard; 1980, 41).

> "Certaines universités et certains collèges obligent le candidat au baccalauréat à suivre une ou deux années de cours d'éducation physique, tandis que d'autres assurent des cours facultatifs qui comptent pour le diplôme. D'autres n'ont jamais astreint l'étudiant à suivre un cours d'éducation physique tout en lui offrant toutefois la possibilité d'y participer et en l'encourageant à le faire soit pour son plaisir, soit pour s'adonner à la pratique des sports dans l'enceinte même de l'institution.
>
> La diversité des moyens mis en oeuvre par les programmes d'enseignement de l'éducation physique tient à ce que, même si l'ensemble du personnel des départements d'éducation physique concourt à établir les objectifs, les autorités universitaires et administratives n'y souscrivent pas avec autant d'uniformité. On en a une preuve additionnelle dans le fait que le nombre d'années que les étudiants doivent suivre des cours d'éducation physique n'est pas uniforme. En outre, la dotation en professeurs, en installations et en services connexes présente des lacunes" (Rapport sur l'éducation physique et le sport dans les universités et collèges du Canada; 1966, 59).

Même si le système d'éducation demeure toujours le principal champ de pratique dans lequel les diplômés en éducation physique peuvent trouver de l'emploi au cours des années soixante-dix,[1] d'autres ouvertures

---

[1]Dans une étude conduite auprès des étudiants qui ont obtenu un baccalauréat en éducation physique à l'université de l'Alberta entre 1973-1977, Slack (1980, 29) en arrive à la conclusion que sur 116 étudiants qui ont répondu à son questionnaire, 49% ont une tâche de professeur, 22% occupent un emploi qui est non relié à l'éducation physique, et 9% détiennent .../

semblent se manifester sur le marché du travail, à la toute fin de cette décennie. De plus, Orban et Yuhasz (1980, 290-291) estiment que les éducateurs physiques ont la possibilité d'oeuvrer dans le monde des affaires, l'industrie, les hôtels, les agences privées, de même que pour le gouvernement, ou à titre de consultant dans certains domaines qui sont reliés entre autres à la gérance de complexes sportifs. Ils sont aussi en mesure d'intervenir auprès de l'élite sportive, des enfants, et des personnes âgées, en privilégiant soit l'aspect préventif, soit l'approche axée sur la réhabilitation. Sellers (1980, 300-301) identifie sensiblement les mêmes possibilités de travail, tout en insistant surtout sur la manière dont cette catégorie de travailleurs pourraient utiliser leurs connaissances.

L'interrelation qui est censée exister entre l'éducation physique et l'éducation à la santé varie beaucoup au Canada-anglais. Bannister (1980, 263-275) considère qu'elle se manifeste soit par l'absence d'intérêt que les éducateurs physiques démontrent à l'égard de cette question, soit par le fait qu'environ 25% du programme d'éducation physique semble y accorder une certaine attention. Le rôle que l'éducation physique est susceptible de jouer sur le plan de la prévention des maladies cardiovasculaires ainsi que sur celui de la réhabilitation de certaines catégories de personnes qui sont aux prises avec ce problème représente, dans une certaine mesure, une nouvelle façon d'établir des liens plus étroits entre l'éducation physique et l'éducation à la santé, à partir surtout des années soixante-dix. L'intérêt que les éducateurs physiques manifestent envers l'amélioration et le maintien d'un certain niveau de condition physique génère aussi un nombre indéterminé d'emplois dans des entreprises qui s'intéressent à cet aspect de la santé de leurs employés, de même qu'à l'intérieur d'organismes qui se préoccupent de cette question aux niveaux local, provincial, ou fédéral.

.../ [1](suite) un autre type de poste tout en ayant un emploi correspondant à leur formation. Les autres remplissent différentes fonctions dans le monde du loisir, du sport, du plein air, ou travaillent soit dans un centre de santé, de réhabilitation, ou pour personnes handicapées.

> "Physical education professionals had initiated physical fitness programs for the adult population in several communities in the early 1960's. The first attempts at an employee fitness program were made with the London Life Insurance Co., in London, Ontario in 1960. The seed was sown for the eventual employment of physical education graduates in business and industry" (Orban et Yuhasz; 1980, 288).

Avec l'entrée en vigueur de la loi C-131 (1961), le gouvernement central joue un rôle prépondérant en regard de certaines facettes de l'activité physique qui sont reliées à l'amélioration de la condition physique.

> "During the sixties, hundreds of thousands of dollars were granted to physical education and recreation students for scholarships and fellowships. Considerable quantities of money were made available for research in the field of physical education. Fitness units were opened for a period of five years (and were subsequently closed) at the University of Alberta, University of Toronto and the University of Montreal. 'How-to' kits were prepared and distributed throughout the land in an effort to promote participation. That these productions were both successful and of high quality" (Cosentino et Howell; 1971, 67).

> "The 'sport for all' movement, labelled ParticipACTION in Canada, and which began in 1972, had a great impact in making Canadians aware of fitness and their lack of it" (Orban et Yuhasz; 1980, 289).

L'esprit de la constitution canadienne reconnaît que la responsabilité en matière d'éducation relève de la compétence des provinces et que c'est ce niveau de gouvernement qui a le pouvoir de déterminer quelles sont les fins ultimes que ce système doit poursuivre à l'intérieur de ses limites territoriales, ainsi que les moyens qu'il importe de mettre en place pour oeuvrer à l'atteinte de ces dernières. La mise sur pied ainsi que l'animation de programmes qui s'intéressent à l'éducation physique de type continue, ou qui se préoccupent du maintien de la santé dans une perspective d'éducation permanente, ne dépendent pas de la juridiction du gouvernement fédéral. La présence de ce palier de gouvernement

dans le monde du sport amateur et dans celui de la condition physique peut s'expliquer en partie par les intérêts et les avantages qu'un organisme peut retirer du fait qu'il contribue à rehausser le prestige du pays sur la scène internationale, à la fois sur le plan du progrès de la performance des athlètes qui participent à différentes compétitions sportives[1], ainsi que sur celui de l'amélioration du niveau de la condition physique des Canadiens qui a toujours été perçu comme relativement faible par rapport à celui atteint par d'autres nations.

Avec l'entrée en scène de "Sport Participaction Canada",[2] l'activité physique est perçue comme un produit dont il importe de se préoccuper de la mise en marché en employant des méthodes de "marketing".

> "ParticipAction is the new word developed through extensive market research to capture the essence of the motivational program being developed by the equally new, non profit company: Sport Participation Canada" (Kisby; 1972, 10).
>
> "If we look at physical activity as a new consumer product to be marketed, we would want to first try to convince the market that the product is needed. This will be the motivational part of our campaign. The next step in a marketing strategy is to show consumers where and how they get the product. This is the solution part of the campaign. The third step is to offer constant reminder as to why consumers should keep using the

---

[1] Dans un document présenté au ministre d'état à la santé et au sport amateur, la principale association qui regroupe les éducateurs physiques au Canada (CAHPER) exprime son "désaccord avec l'obsession apparente du gouvernement d'améliorer la position du Canada dans le domaine olympique", et qualifie même cet objectif de "négation de l'éthique olympique" (CAHPER Journal; juillet-août, 1978, 24). Dans l'esprit du ministre - et c'est aussi l'opinion de CAHPER - la participation de masse et l'excellence sont en interrelation, et représentent "l'aboutissement d'un même élément (...); des décisions ne peuvent être prises au sujet d'un élément du processus continu sans être en rapport avec l'autre" (idem.).

[2] "Sport Participaction Canada", fondé en 1971, est un organisme privé, sans but lucratif, qui a été financé en partie par le gouvernement fédéral au départ (Ministère de la santé nationale et du Bien-être).

> product. This we will call, surprisingly enough, the reminder portion of the campaign" (ibid.; 12).
>
> "We believe the people of Canada are ready for our program. There are signs that people want to change their living (...). Our goal in simple terms is to change the lackadaisical attitude of Canadians toward physical activity" (ibid.; 114).

Au moment où se manifeste la période du démarrage de l'éducation physique au Canada-anglais, la raison d'être de cette occupation se justifie donc en grande partie par l'aspect éducationnel que les éducateurs physiques privilégient à l'intérieur du système scolaire, ainsi que par leur possibilité de contribuer à l'amélioration et au maintien d'une bonne condition physique en utilisant principalement l'activité physique et l'approche préventive.

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

Même si diverses manifestations de l'approche que privilégie soit le système britannique, ou certains pays européens, demeurent perceptibles dans le domaine de l'éducation physique (Munro; 1965, 11), l'influence des Etats-Unis augmente d'année en année. En plus de la proximité des fontières qui représente l'un des facteurs explicatifs, l'évolution de ce phénomène semble causée principalement par le fait que plusieurs Canadiens procèdent à des emprunts culturels sélectifs, lorsqu'ils poursuivent leurs études graduées dans ce pays, et qu'ils reviennent travailler au Canada en occupant des postes qui leur permettent d'exercer une certaine influence sur le devenir de l'éducation physique, notamment sur le plan de certains aspects spécifiques du savoir, ou sur celui de secteurs particuliers d'application.

> "It must be recognized that Canada continues to be influenced in the development of its physical education programs by United States developments. Many of the leaders in Canadian physical education received their professional training in American colleges and universities. Thus the influence of the American-trained educator is felt from coast to coast in Canada. The

> Americans have been noted for their interest and proficiency in skill training associated with sports and their desire to test and measure human physical performance and efficiency, and as a result Canadian programs, particularly at the secondary school level have leaned rather heavily toward sports" (Noble; 1965, 98-101).

Avant que les années soixante-dix soient marquées par une chute importante du taux de naissances, la société canadienne est confrontée durant près de deux décennies à des problèmes qui proviennent de l'augmentation du nombre d'écoliers. La succession de ces deux phénomènes, à l'intérieur d'un laps de temps relativement court, oblige les autorités politiques ainsi que les responsables du système d'éducation à faire face à une hausse de la demande d'enseignants pendant plusieurs années, suivie d'une baisse de la demande de ce type de main-d'oeuvre dans ce champ du marché du travail.

L'évolution rapide de différents domaines de la connaissance exerce une influence sur les objectifs que poursuivent certaines programmes d'études, de même que sur les moyens que l'on peut utiliser en vue de les atteindre. Des sommes d'argent importantes sont investies pour défrayer le salaire des professeurs et pour bâtir des écoles. D'autres sont consacrées à la construction de plateaux de travail (gymnases, piscines, etc.) et de terrains jugés nécessaires à la pratique des activités physiques et sportives que l'on offre dans les programmes d'éducation physique (Paton; 1975, 435).

> "The population explosion experienced across Canada resulted in a tremendous building program. In a questionnaire circulated across the nation, all provinces indicated an increase in gymnasium facilities. Manitoba reports the building of 150 gymnasia in the past five years, Alberta 632, British Columbia states that all larger schools have gymnasia" (Carson et Leiper; 1965, 106). There is usually one gymnasium shared by the boys and girls in the smaller schools, and one gymnasium with dividing doors in the larger schools. In the large centers most schools have two or more gymnasia, and in one over-crowded suburb a school is currently building a fifth gymnasium. Swimming pools are still most numerous in Ontario schools. All provinces have established minimum standards for equipment" (Bryans; 1965, 134).

L'industrialisation et l'urbanisation croissantes de la société canadienne ainsi que l'augmentation du nombre de travailleurs dans les secteurs secondaire et tertiaire, exercent un impact sur la façon de vivre de diverses catégories de personnes, et parfois même sur l'attitude que certains individus adoptent à l'égard de la pratique des activités physiques et du sport.

> "In 1963, one million more women joined the work force and the numbers have continued to increase. Women were becoming more active and involved in all aspects of life, including the physical. (...) In industry and business, workers were demanding higher pay and fewer working hours, increased benefits and better working conditions. The health and welfare of the employee became an issue of concern to union and to management. (...) The perspective of the worker toward his work and his work place was changing. The worker was looking for an improvement in his lifestyle and seeking a better balance of his career, his health, and his family life. Fitness became important to some of them" (Orban et Yuhasz; 1980, 289).

La télévision offre la possibilité d'assister à des rencontres sportives dans une multitude de disciplines où l'enjeu se situe à un niveau élevé de compétition. La présentation des Jeux Olympiques à Montréal en 1976, ajoutée à la diffusion des exploits des athlètes par la presse écrite et électronique, représentent des événements qui ont une certaine incidence sur le devenir de l'éducation physique en tant qu'occupation.

Enfin, les différentes manières de concevoir la préparation académique et professionnelle des éducateurs physiques, au niveau sous-gradué ou gradué, exercent aussi un impact important sur l'orientation et le rythme de développement de l'éducation physique.

c - La formation des éducateurs physiques

Même si le premier programme d'études qui conduit à l'obtention d'un baccalauréat en éducation physique a été instauré en 1940, il faut attendre les années soixante avant qu'un nombre relativement important (25)[1] d'institutions de niveau universitaire offrent une telle formation

[1] L'université d'Ottawa n'est pas comprise dans ce nombre ni celles .../

aux canadiens d'expression anglaise. Il en existe 29, en 1980[2](tableau B-3 en annexe). La première université à dispenser un programme de 2e cycle est celle de la Colombie-Britannique (1958; tableau B-3, en annexe), et ce n'est qu'en 1967 qu'il est possible de s'inscrire à un programme de doctorat au pays (tableau B-3, en annexe). Au début des années quatre-vingts, 18 universités offrent aux canadiens-anglais la possibilité d'obtenir une maîtrise, tandis que 6 font de même en ce qui concerne le doctorat.

Fort peu de personnes possèdent un diplôme de 3e cycle au moment où la phase du démarrage s'amorce en 1961. Des progrès se manifestent de façon relativement rapide par la suite.

> "The recent development of research in Canada is understandable in light of the rapid increase of doctoral degrees awarded to Canadian professors presently teaching in Canada. Until 1950, there were only four physical educators in all of Canada with doctoral degrees. By 1958, there were twelve, and by 1964, more than fifty" (Howell; 1965, 250).

D'après Van Vliet (1965, vi) environ 260 Canadiens poursuivent, au milieu des années soixante, des études graduées au Canada ou à divers endroits dans le monde. En se basant sur les informations recueillies par Hall et Lawson (1980, 361-362), le nombre de professeurs qui possèdent un diplôme de 3e cycle et qui enseignent dans le domaine de l'éducation physique au sein de vingt-neuf universités canadiennes d'expression anglaise s'établit à 302 (46,7%) en 1978-79, comparativement à 112 (23,3%) au tout début de cette décennie (1970-71). Le pourcentage de personnes qui travaillent à ce niveau et qui détiennent une maîtrise varie beaucoup moins au cours de cette période (1979: 41,8% - 1971: 47,6%), si l'on compare leur situation à celle des individus qui ne détiennent qu'un baccalauréat (1979: 8,2% - 1971: 23,7%). Quant à ceux qui possèdent un diplôme différent des trois catégories qui ont été mentionnées précédemment, leur importance relative ne change guère durant cette période (3,3% versus 5,4%).

.../[1](suite) qui sont situées au Québec et qui dispensent un programme en langue française. Il en est de même pour les effectifs qui se rapportent aux 2e et 3e cycles.

[2]L'Université d'Ottawa est incluse dans ce cas-ci, et dans le reste du paragraphe, compte tenu des programmes offerts à cette date.

La dénomination d'un programme d'études, ainsi que la structure de ce dernier et le choix des cours qui sont offerts au premier cycle, varient entre les différentes institutions d'enseignement (Cosentino et Howell; 1971, 62). Il en va de même pour les études graduées.

> "The types of degrees and structures of the various curricula show wide variation. Only three institutions offer a Bachelor of Arts degree in physical education. The remaining universities offer a variety of degrees such as Bachelor of Physical and Health Education, or some combination thereof. One can only speculate upon the reasons for this variation. (...) The structure of the curricula in all universities emphasizes liberal education. In some cases the Bachelor of Arts degree is earned first; in a second approach, the professional phase and the liberal education phase are offered in a parallel manner. A third method is to offer the professional degree first and this is followed by the Bachelor of Arts degree in a succeeding year. The pros and cons of each approach could be debated endlessly. (...) The curricula context emphasizes arts and science courses, as well as professional theory and activity courses. Depending on the teacher education system in vogue in the particular province, practice teaching and professional education courses may be included" (Paton; 1975, 443).

Au début de la période de démarrage (1961) l'augmentation rapide de la clientèle scolaire a pour effet de créer une carence de professeurs à tous les niveaux du système d'éducation, tout en obligeant les autorités provinciales à réduire la période de formation des enseignants. D'après Carson et Leiper(1965, 109), plusieurs provinces n'avaient pas réussi à corriger cette situation au milieu des années soixante, certaines n'exigeant qu'une année de préparation pour enseigner à l'élémentaire. De plus, on incite les professeurs qui travaillent à ce niveau à s'inscrire à des cours d'éducation physique, lors de sessions d'été. Cette façon de procéder ne prend fin en Ontario, qu'au début de la décennie suivante.

> "A physical and health education course, started in 1962, was made a regular course option at both summer and winter sessions. In 1963, these summer courses were transferred to the Ontario College of Education, and by 1970 the demand and supply of teachers was such that the summer courses

> were abolished. Prospective high school teachers were required to attend, for one year, one of the Colleges of Education in Toronto, Kingston, or London" (Cosentino et Howell; 1971, 59).

Au milieu des années soixante-dix, le problème du manque d'éducateurs physiques dans les institutions d'enseignement semble s'être résorbé. Les solutions que l'on a privilégiées pour faire face à cette situation ne sont pas identiques d'une province à l'autre, et elles varient même entre les différents niveaux d'enseignement.

> "Where elementary teacher education is obtained through the university, there is an emphasis on basic arts and science courses, as well as on the general and specialized education courses. In the normal schools, or now more appropriately the teachers colleges or faculties of education, as they are contemporarily named, the emphasis is placed on teaching methods, and on psychology, philosophy, and school law. Practice teaching is required in both the teachers colleges and universities.
>
> Two basic approaches are taken to teacher certification for secondary schools, both of which emphasize a broad liberal arts and science background with specialization in a subject-matter area, as well as in professional education course work. The Province of Ontario typifies the one concept; the Provinces of Alberta, Saskatchewan and British Columbia the other. Ontario secondary school teachers complete their undergraduate degree program prior to entrance to a school or faculty. In Ontario universities there are essentially two types of bachelor degrees granted: (1) the honours degree, granted after four years of university work and thirteen grades of high school; and (2) the regular baccalaureate degree is granted for three years of successful study after thirteen grades of high school. The four-year honours degree involves broad liberal arts and sciences study including specialization in a particular major area. The three-year degree is essentially a liberal arts and science degree with an opportunity for limited specialization. Upon graduation from university, the prospective teacher attends a school of education for one year where emphasis is directed to teaching methods, history and philosophy of education, educational psychology, and practice teaching. Teacher certification is granted upon graduation from this education unit. Thus, there is a vertical separation and a consecutive as opposed to a concurrent approach to professional preparation.

> The second method, typical of the Western-Provinces and some universities in the east, centers teacher preparation in professional education units of the universities. Under this system a concurrent approach is utilized, combining liberal education, special emphasis on teaching subject matter, and teacher education into one curriculum. This approach is analogous to the teacher education programs in the United States" (Paton; 1975, 442).

En 1963, "l'Association des Universités et Collèges du Canada" forme un comité permanent afin de discuter des questions qui se rapportent à l'éducation physique et au sport, ainsi que des mesures à prendre à l'échelle nationale pour faire face aux problèmes qui les préoccupent. Le rapport qui est publié à la suite de la première expérience des administrateurs universitaires en éducation physique (Toronto - 1966) stipule que le contenu des programmes d'études destinés à former les éducateurs physiques dans les institutions d'enseignement de haut niveau, devrait tenir compte du fait que le baccalauréat doit être orienté vers "l'enseignement des connaissances et des aptitudes spécifiques que l'étudiant se doit d'acquérir pour exercer plus tard une carrière professionnelle dans le domaine de l'éducation physique" (1966, 70). En plus du caractère interdisciplinaire que doit prendre ce programme par l'acquisition de connaissances dans le secteur des humanités, des sciences biologiques, ainsi que dans celui des sciences sociales qui sont connexes à l'étude de l'éducation physique, trois objectifs généraux doivent être poursuivis: l'acquisition d'une formation générale; une connaissance et une compréhension des sciences sociales, biologiques et physiques qui servent de fondements aux cours d'éducation physique; en plus du savoir-faire et du savoir-faire-faire qui sont particuliers à l'éducation physique. Sur le plan de la structure générale des programmes, il est proposé d'établir une programmation distincte entre l'éducation physique et le loisir. Diverses suggestions sont formulées au sujet de la composition du programme d'études en éducation physique, notamment sur le plan de la formation générale, de l'approche théorique en éducation physique, ainsi qu'en ce qui a trait aux cours d'activités physiques (ibid., 70-73). Les questions relatives à la sélection et à l'orientation des étudiants sont traitées aussi dans ce rapport. Onze recommandations sont formulées à la suite

de cette réunion, qui visait à atteindre des objectifs bien particuliers:

> "1) Etablir des normes relatives à la conduite de programmes d'éducation physique dans les universités et collèges du Canada. Ici l'éducation physique s'entend dans un sens spectral et comprend les programmes destinés à développer la capacité physique et les programmes d'activités ludiques établis au bénéfice de la collectivité universitaire (professeurs, personnel et étudiants) ainsi que les programmes d'activités sportives intra-muraux et interuniversitaires.
>
> 2) Etablir des critères relatifs à l'autocritique préalable à l'adoption de normes d'approbation des programmes professionnels d'éducation physique au Canada.
>
> 3) Déterminer la nature et l'étendue du rôle à jouer par les universités et collèges du Canada dans la réalisation des fins de la loi sur la santé et le sport amateur.
>
> 4) Déterminer la mesure dans laquelle les installations actuelles suffisent aux programmes et recommander des normes de planification et de financement des initiatives futures" (Rapport sur l'éducation physique et le sport dans les universités et collèges du Canada; 1966, 53).

La seconde conférence que patronne "le Conseil canadien des administrateurs en éducation physique" est intitulée "Le corps et l'esprit - perspectives 1990". Cette rencontre, qui a lieu en 1979, diffère de la première sous plusieurs aspects:

> "- On y discute principalement des programmes de premier cycle en éducation physique plutôt que de toute la gamme des programmes qui s'y rapportent et qui comprennent le sport et les activités intra-muraux.
>
> - Elle est basée sur l'interaction entre les diverses branches et les divers niveaux de l'éducation physique (médecine du sport, loisirs, entraînement, programmes adaptés, écoles élémentaires et secondaires, YMCA, collèges, C.E.G.E.P., conditionnement physique, éducation plein-air, etc.) et sur les universités, et non seulement sur le personnel universitaire comme ce fut le cas antérieurement.
>
> - L'objectif principal vise à établir des projections s'étalant sur dix ans dans les divers domaines de l'éducation physique et sportive et d'en

définir les implications pratiques pour les programmes universitaires de premier cycle" (Hayden; 1980, ii).

L'importance grandissante que l'on accorde aux sciences, ajoutée à la fragmentation de plusieurs champs de connaissances, représentent des facteurs qui exercent une influence sur la mise sur pied de nouveaux cours dans les universités. L'éducation physique n'échappe pas à cette tendance.

> "Changes in the 1960-1970 period. In this decade and a half a search for the definition of the body of knowledge basic to physical education took form (Ulrich and Nixon, 1972). With schools of physical education, foundation courses drawn from various disciplines were designed. From the social sciences courses in sports psychology, sociology of sport and motor learning were developed or extended. Similarly, from the bio-sciences courses in exercise physiology, biomechanics and motor development took form. From the humanities came courses in history, philosophy and aesthetics of human movement, sport and dance. These became the subdisciplines of physical education. Some university departments changed the name of their discipline from physical education to human kinetics. In some situations such name changes signalled a change in philosophy; the department limited itself to theoretical studies, thus emphasizing the academic discipline of the field. Other universities developed a bilateral thrust which incorporated the theoretical studies (e.g. psychology of sport) on one hand and the practical courses (e.g. modern dance: composition) on the other. Field work experiences were offered in some programs to allow students to observe children in both the normal and atypical streams in the physical activity setting or to become acquainted with the process of teaching by acting as an assistant to the practising teacher in the presentation of activity skills" (Stanley; 1980, 255).

> "With the increase in graduate study and graduate programs, and the subsequent knowledge explosion in the field, the subdisciplinary areas in physical education began their expansion and growth. The sociology of sport subdiscipline was underway in the early 1970's. It was followed by motor learning, sport psychology, and biomechanics. New and different interests were explored by more and more students in a highly specialized way. Specialization

> had emerged and a number of the subdisciplinary areas have grown and formed national organizations" (Orban et Yuhasz; 1980, 288).
>
> "In the 1980's, it is our view that the subdisciplinary areas will continue to strengthen, but at the same time, professional growth will expand. The subdisciplines must provide the basis for physical education to achieve true professional status" (Orban et Yuhasz; 1980, 289).

L'impact que ces transformations exercent sur la préparation des éducateurs physiques soulève certaines interrogations à compter du début des années soixante-dix, surtout en partie à cause du fait que la principale raison d'être de cette catégorie de travailleurs suppose qu'ils reçoivent une formation professionnelle, en plus de leur préparation académique.

> "It is curious to note, however, that while the elementary and secondary school physical educator is more and more concerned with sport; that while physical education seems to have fragmentized into separate components of health, recreation, sports, and physical education, universities are, at the same time, emphasizing academic content rather than teaching and coaching methods" (Cosentino et Howell; 1971, 68).

L'obligation de développer certains types de savoirs, afin d'être en mesure d'approfondir et de donner plus d'extension à différents secteurs de la connaissance sur lesquels cherche à s'appuyer l'éducation physique pour justifier sa raison d'être ainsi que certaines formes de pratiques sociales nouvelles, prend un certain temps avant de se concrétiser. Un tel phénomène semble explicable d'une part par l'absence ou par le manque de ressources humaines, matérielles et monétaires, ainsi que par le fait que les professeurs qui oeuvrent en éducation physique au niveau universitaire sont obligés de consacrer parfois une partie de leur temps à des tâches qui les empêchent de participer à des activités académiques ou institutionnelles.

> "Canada has been slow to awaken to the need for research in its university physical education departments. Until the last few years, the concentration has been on undergraduate teaching, coaching, the

> development of facilities, and the development of the gradual acceptance of the profession within the universities" (Howell; 1965, 250).
>
> "During this time a growing demand by local and provincial organizations for testing of children and adults initiated a surge on interest and indicated that the movement was picking up momentum. But the tests themselves never were completely accepted; there were two reasons: the large amount of space and equipment required for their administration, and the large number of personnel with specialized training" (Orban; 1965, 241).
>
> "Physical educators traditionally, as a group, do not have as high a percentage of doctoral degrees as do the faculty members of most other departments within the university community. Things which have traditionally added to status of a discipline within the university, such as extensive research, publications, and participation in university affairs have traditionally been somewhat neglected by physical educators" (Fairbanks; 1970, 52).

Contrairement à la situation qui prévaut avant 1958 où très peu de recherche s'effectuait dans les départements d'éducation physique situés dans les universités canadiennes, la majorité de celles qui offrent une formation dans ce domaine, au milieu des années soixante, ont des personnes qui effectuent de la recherche dans ce secteur de la connaissance (Howell; 1965, 274). L'augmentation du nombre d'instituts[1] et de laboratoires,[2] semble être grandement influencée au départ par l'appui financier du gouvernement fédéral, qui offre aussi certaines bourses à ceux qui désirent compléter des études graduées tout en obtenant une formation sur le plan de la recherche.

---

[1]"Ces instituts doivent leur existence à une subvention annuelle de la Direction de la santé et du sport amateur (ministère de la Santé nationale et du Bien-être social). Celle de Toronto effectue des recherches physiologiques tandis que celle de Montréal étudie les aspects médicaux de l'activité physique. L'Université de l'Alberta poursuit des recherches normatives et expérimentales portant exclusivement sur des problèmes d'éducation physique" (Rapport sur l'éducation physique et le sport dans les universités et les collèges du Canada; 1966, 87).

[2]Selon Fairbanks (1970, 20), il existe dans les universités canadiennes six laboratoires de recherche en éducation physique au début des années soixante-dix.

> "The availability of research grants through the Fitness and Amateur Sport Directorate, Department of National Health and Welfare, has assisted materially the growth of research pertaining to fitness. The granting of $50 000 a year for five years for the formation of Fitness Research Institutes at the University of Montreal, University of Toronto, and University of Alberta at Edmonton should result in significant contributions to fitness-type research" (Howell; 1965, 274-275).

L'intérêt que les divers paliers de gouvernements démontrent envers la recherche qui s'effectue dans le domaine de l'éducation physique et des sciences de l'activité physique continue ainsi de se manifester de façon concrète durant les années soixante-dix.

d - Le regroupement en association "professionnelle"

L'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir (CAHPER) demeure la principale forme de regroupement qui permet aux éducateurs physiques de progresser à l'intérieur du processus de professionnalisation, au cours de la période de démarrage. Dès l'année 1961, CAHPER agit à titre de consultant au moment de l'élaboration du projet de loi C-131. Cet organisme s'implique par la suite dans la réalisation de certains projets, qui sont entrepris parfois en collaboration avec la "Direction de la santé et du sport amateur", connu par après sous le nom de "Condition physique et sport amateur Canada".

> "The professional association, C.A.H.P.E.R., has been instrumental in promoting research through its Research Committee, founded in 1961. Its first national undertaking was the C.A.H.P.E.R. Fitness Performance Tests, which developed national norms for boys and girls seven to seventeen years of age on six physical performance tests" (Howell; 1965, 274-275).

Tout en favorisant le regroupement des éducateurs physiques au pays, CAHPER maintient des liens avec divers organismes qui s'intéressent soit en totalité, soit en partie ou de façon indirecte, à l'activité physique ou sportive tels: "The Canadian Academy of Sport Medicine", "The Canadian Athletic Therapist Association", "The Sports Medicine Division of the Canadian Physiotherapy Association", ainsi que "l'Association Canadienne

des sciences du sport", dont la raison d'être vise entre autres à réunir les personnes qui s'intéressent aux aspects scientifiques du sport et de la condition physique au Canada. En 1964, CAHPER engage son premier directeur exécutif à temps plein. Une résolution votée lors du congrès de 1965 précise que tout nouveau membre devra avoir une formation sous-graduée ou graduée, avec une concentration majeure ou mineure dans le domaine de la santé, de l'éducation physique, ou du loisir. Constitué de sept branches en 1950 et de 24 en 1963, CAHPER adopte une structure régionale au début des années soixante-dix. Le manque d'efficacité de ces deux formes de regroupements ainsi que les difficultés à pouvoir représenter toutes les régions du pays, incitent ses dirigeants à accepter la création de "groupes de liaison" à compter de 1975. Même si 29 entités de ce genre font partie de cet organisme en 1983, une modification de la structure effectuée l'année précédente privilégie cependant, et à nouveau, la structure par "branches".

> "The new structure, designed to meet the needs of both the Association and local groups, requires that a 'Branch' have a minimum of fifteen National members. In addition, a Branch may have a general focus for its membership, or it may be specifically subject-oriented" (Gurney; 1983, 70).

Le changement de nom fut rejeté par référendum lors du congrès tenu à Ottawa, en 1974. Le principe du développement et du cheminement de CAHPER selon un plan quinquennal est accepté en 1975. En plus de contribuer à l'établissement de liens entre les différents paliers de gouvernement (provincial et fédéral) et d'entretenir des relations avec divers types d'organismes, CAHPER maintient plus de trente comités (Standing and Special Interest) en vue de répondre à ses besoins, ainsi qu'à ceux de ses membres sur le plan professionnel et disciplinaire. Tout en démontrant de l'intérêt pour que les Canadiens-français soient plus nombreux et y jouent un rôle plus dynamique, cette association cherche à atteindre les objectifs suivants vers la fin des années soixante-dix.

> "1) Acquire and disseminate knowledge pertaining to physical activity of human beings.

> 2) Stimulate interest and participation in physical activity by all Canadians.
>
> 3) Promote the establishment of acceptable programs of physical activity under the direction of qualified leaders.
>
> 4) Actively participate in the establishment and the improvement of standards of practice of all who are entrusted with the responsibility of leadership in the fields of physical activity.
>
> 5) Encourage relationships among professional groups concerned with human physical activity.
>
> 6) Cooperate with any and all local, provincial, national and international organizations which are committed to the improvement of the well-being of mankind" (Journal Canadien des sciences appliquées au sport; 1977, 22).

Les défis à relever demeurent nombreux:

> "CAHPER approached the end of its first half century with renewed hope for the future - hope based on a year of rigorous self-examination which culminated in the acceptance of the Recommendations of the President's Committee on the 'Structure and Function of CAHPER' [1982]. The Recommendations identified the pressing need for CAHPER to develop more sharply-defined goals and revealed a sincere attempt to come to grips with a malaise peculiar to a National Association which has always attempted to serve a multi-faceted profession whose units continue to expand with each passing year; a profession whose very name has been a controversial topic through the years - from drill to calisthenics, from physical culture to physical education, and the argument continues. To this diversity of concept or terminology, we add the problems inherent in trying to serve a wide range of specialties in the study of physical activity. The number of sub-disciplines continue to grow within the field of physical education..." (Gurney; 1982, 115).

e - Le statut social et légal

Certaines décisions qui sont prises par différents paliers de gouvernement en vue de promouvoir soit l'éducation physique, le sport amateur, ou la condition physique, ont pour effet de rehausser le statut de cette occupation dans la société canadienne. Le fait de travailler occasionnellement avec des personnes qui font partie de professions socialement plus valorisées, augmente aussi la visibilité sociale des éducateurs physiques. Cette tendance est déjà perceptible au tout début de la période du démarrage.

> "If the speech of the Duke of Edinburgh in 1959 started a wave of interest in physical fitness in the general population and government legislatures, it rocked the Canadian Medical Association. In the face of the challenge made to the doctors, the Medical Association took action. (...) Its committee on public health (...) recommended that the executive committee of the Canadian Medical Association take positive measures to champion the cause of physical fitness; it responded by approving the recommendation by the public health committee to request a conference with the Canadian Assocaition for Health, Physical Education and Recreation. This meeting was, in fact, held less than a year after the submission of the report (...). For the first time medical people sat down with physical educators to explore and discuss the various phases of physical fitness from the pre-school child up and beyond the middle-aged. This meeting demonstrated the necessity for interdependence of the two professions if physical fitness programs were to be successful. As a result of this meeting, the need for a closer liaison between these two professions was recommended to the respective parent bodies. Subsequently the Canadian Medical Association formed a committee on physical education and recreation which became a sub-committee of the public health committee. The Canadian Association of Physical Education and Recreation also formed a committee and charged it with the responsibilities of discussing mutual problems of physical fitness and acting as liaison between the two parent bodies" (Orban; 1965, 246).

> "Physical Education was being recognized and beginning to be accepted by other professions and disciplines. In 1963-64 at the University of Western Ontario, a team composed of an internist, a physical educator, a psychologist and a pulmonary physiologist planned and conducted Canada's first cardiac exercise rehabilitation research program. Such interdisciplinary relationships opened up new areas of study and opportunities for eventual employment" (Orban et Yuhasz; 1980, 288).

Dans sa thèse de doctorat publiée en 1970, Fairbanks affirme que le prestige de l'éducation physique au sein des universités canadiennes est peu élevé, puisque seulement deux entités ont obtenu le statut de faculté (Alberta et Windsor) parmi celles qui se préoccupent de l'avancement de

ce secteur de la connaissance, ainsi que de la préparation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs. Cette situation semble provenir en partie du fait que l'implantation de cette discipline est relativement récente à ce niveau (1970, 36), et que son champ de connaissances n'a pas suffisamment acquis d'importance sur le plan académique, comme c'est le cas pour celles qui possèdent un statut beaucoup plus élevé (Fairbanks; 1970, 51, 89, 93-94) - Pelletier; 1959, cité par Fairbanks; 1970, 49 - Paton; 1975, 439-440).

> "Although correspondence with the majority of physical education chairmen in Canadian universities has indicated that physical education enjoys complete academic acceptance in many Canadian universities, speaking generally, it is quite well-accepted that physical education as a discipline does not enjoy either the status of which it is capable and deserving, or the status of other 'respectable disciplines'. Physical education has been engaged in an uphill struggle since its inception and inclusion in Canadian universities. It has experienced a great deal of change throughout the years, but physical education departments in many Canadian universities are still struggling to convince everyone that it is an academic discipline and it deserves equal status with other disciplines" (Fairbanks; 1980, 51).

Certains progrès qui sont toutefois réalisés au cours des années soixante-dix puisque sept nouvelles entités accèdent au rang de faculté durant ce laps de temps: Windsor, Waterloo; Western Ontario, Saskatchewan; Calgary; New Brunswick; puis Manitoba en 1982. Ce nombre[1] ne représente cependant que 27,6% (8/29) des possibilités puisqu'on retrouve 15 écoles (51,7%) et 6 départements (20,7%) dans les universités canadiennes-anglaises qui offrent un tel programme d'études au niveau du premier cycle.[2]

L'interprétation différente, confuse et parfois même péjorative que diverses catégories de personnes (administrateurs, professeurs, population) attribuent au terme "éducation physique" nuit selon Fairbanks (1970,

---

[1] L'université d'Ottawa n'est pas incluse dans ce nombre.

[2] Commonwealth Universities Yearbook 1981, vol. II, c.i.; Répertoire des universités canadiennes - Dirigeants et administrateurs 1980; corrigé par le tableau B-3 en annexe.

16) à l'élévation du statut social de cette occupation. Le fait que les éducateurs physiques soient aussi aux prises avec le dilemmne discipline et/ou occupation représente un problème supplémentaire en ce qui concerne l'amélioration de ce statut.

> "Within the field of physical education there seem to be two schools of thought on the subject. One view propounds the idea that physical education has made many significant contributions which have contributed greatly to our society, both culturally and through educational pursuits in such areas as 'The Science of the Human Mechanism'. On the other hand there are those who feel that because physical educators are not quite as active in the areas of formal research and similar pursuits which are commonly accepted as 'academic', that physical education must justifiably take a back seat in the educational picture" (Fairbanks; 1970, 2-3).

> "Both images of physical education are probably equally accurate. Looking from the one side (research), physical education has not forged ahead in its vast wilderness of academic potential. On the other side of the image we see a frontier of progress and achievement which has been misrepresented and underestimated by physical educators, by other disciplines, and by the general public" (Fairbanks; 1970, 4-5).

L'intégration de l'éducation physique, en tant que matière obligatoire dans les écoles, représente, dans une certaine mesure, une reconnaissance à la fois symbolique et formelle de l'importance que les autorités gouvernementales et la population accordent à ce type d'enseignement, ainsi qu'à cette catégorie de travailleurs.

> "Six of the ten provinces have divisions of the Department of Education devoted exclusively to physical education: Prince Edward Island, Nova Scotia, New Brunswick, Quebec, Ontario and Manitoba. The remaining four provinces have agencies at the provincial level that aid school physical education" (Paton; 1975, 437).

Toutefois, les difficultés que les éducateurs physiques éprouvent sur le plan de la conceptualisation de leur raison d'être nuisent à leur cheminement à l'intérieur du processus de professionnalisation, tout en

limitant leurs possibilités d'action à la fois dans le monde de l'éducation ainsi que dans d'autres champs/secteurs du marché du travail.

> "Indications that the public does not appreciate the true value of physical education include the lack of facilities, insufficient time allotment to physical education in the schools, failure to give credit for physical education in school programs, frequent emphasis on a few gifted athletes at the expense of all the students, haphazard scheduling of classes, indifference on the part of many administrators, poor financial backing, poorly planned programs, and the inadequate training programs in many teacher-education institutions. If the meaning of physical education were understood by all, these conditions would not exist; and instead of encountering opposition to the establishment of acceptable physical education programs, they would be welcomed with open arms because their values and contributions to enriched living would be recognized" (Fairbanks; 1970, 20-21).

Sur le plan du statut légal, l'événement qui exerce une influence déterminante sur le devenir de l'éducation physique au Canada-anglais est, selon l'avis de plusieurs auteurs, le passage du projet de loi C-131 au cours de l'année 1961 (Cosentino et Howell; 1971, 66 - Zeigler; 1979, 222 - Fairbanks; 1970, 43). Outre le fait que cette loi offre aux éducateurs physiques la possibilité d'extentionner leur champ d'action, elle permet à un nombre grandissant d'étudiants de bénéficier d'une aide financière de la part du gouvernement central afin de pouvoir poursuivre, au pays ou ailleurs, leurs études dans ce domaine de la connaissance.

> "The passage of the Fitness and Amateur Sport Bill was the culminating event that demonstrated that people and politicians were concerned about fitness for all of the people and, at the same time, about excellence in sport at the international level. Funds were made available to support sport organizations, competitions, the athletes, and eventually, the coaches. These funds also assisted students and researchers. It wasn't long afterward that the provinces also provided funds and support for fitness and for sport.
>
> The passage in 1961 on an act to encourage fitness and amateur sport, Bill C 131, provided the money that helped physical education students to pursue advanced study, and for physical education faculty to engage

> in research. The CAHPER Fitness Performance Test Manual is tangible evidence of that support. Canadian physical education researchers for the first time were able to meet and to plan a national fitness study that provided the data and impetus for the Centennial and the Canada Fitness Awards programs. Fitness was spreading into every corner of the country. Amateur sport in particular spurted ahead with the financial support given by this legislation. Career opportunities for physical educators in government, sport administration, coaching and technical directors were the result" (Orban et Yuhasz; 1980, 288-289).

Les objectifs du projet de loi C-131 sont centrés sur l'amélioration de la condition physique des Canadiens, tout en s'intéressant aussi à l'augmentation de la pratique du sport amateur. Dans ce dernier cas, cela se manifeste entre autres par une assistance à ceux qui se préoccupent du développement de ce type d'activité à l'échelle nationale ou internationale, de même que par l'octroi de bourses pour la formation des entraîneurs, et par le fait d'honorer les athlètes qui accomplissent des exploits. Différentes formes d'aide sont prévues pour les personnes qui font de la recherche axée sur la condition physique, ou sur le sport amateur. Des fonds sont aussi disponibles pour l'organisation de conférences, la distribution de l'information sur des thèmes qui traitent de ces sujets, ou pour coordonner les efforts des organismes qui s'intéressent à certaines facettes qui y sont reliées.

> "The Act has provided a remarkable stimulus to fitness and amateur sports in Canada. Grants are given annually to almost forty national sport-governing bodies in Canada to assist participation in international championships, national championships, clinics, and so on. The Canadian Olympic Association, the Canadian British Empire and Commonwealth Games Association, and the Canadian Pan American Games Committee receive grants for administrative purposes as well as to assist in sending Canadian teams to international events. Agencies such as the Y.M.C.A. and Y.W.C.A., the Boys' Clubs of Canada, the Boy Scouts, and the Girl Guides also receive much-needed assistance. Administrative grants are now being given to sport-governing bodies which will ultimately result in the better organization of sports and games in Canadian life. Through the program an endeavour is made to

> strengthen Canada's performance abroad by providing expenses for national teams to train together for several weeks before departure from Canada" (Howell et Howell; 1969, 160-161).

f - Le code de déontologie

La promulgation d'un code d'éthique susceptible d'influencer le comportement des éducateurs physiques qui oeuvrent auprès de la communauté canadienne d'expression anglaise ne semble pas préoccuper beaucoup cette catégorie de travailleurs, puisqu'aucune action d'envergure nationale ne semble avoir été entreprise en ce sens, si l'on se base sur les nombreux articles et volumes qui ont été consultés pour les fins de cette thèse, et dans lesquels il a été impossible de discerner la présence d'un tel projet d'intention.

Conclusion

Au tout début des années quatre-vingts, l'éducation physique au Canada-anglais se situe à la troisième phase de son processus de développement, en tant qu'occupation qui s'inscrit à l'intérieur du processus de professionnalisation. Tout en étant confrontée aux mêmes problèmes que rencontrent les éducateurs physiques aux Etats-Unis sur le plan de leur raison d'être et de leur identité, ainsi qu'au sujet de leur incapacité à pouvoir déterminer de manière univoque le type d'acte professionnel qui leur serait exclusif, cette catégorie de travailleurs semble influencée par deux courants de pensée principaux (éducation, condition physique), qui ont tendance à s'affronter, plutôt que d'être considérés sur un plan synergique. Un dilemme relativement semblable (discipline/profession) existe à l'intérieur de certaines entités qui se préoccupent de la formation académique et professionnelle de ce type de main-d'oeuvre.

Sur le plan de l'intégration des éducateurs physiques sur le marché du travail, le rythme d'évolution des processus de stratification, et de segmentation, semble être relativement lent, si l'on tient compte de la vitesse des changements qui se sont produits à l'intérieur de la société canadienne plus particulièrement au cours des deux dernières

décennies. Une telle situation a pour effet de restreindre le niveau d'autonomie que possèdent les éducateurs physiques, ainsi que le palier de pouvoir que détient leur occupation au Canada. L'infrastructure en place, au début des années quatre-vingts (champs-secteurs actuels et possibles d'emploi, écoles de formation, formes de regroupement diversifiées des éducateurs physiques, présence d'un certain statut social et légal, etc.), semble toutefois suffisante pour favoriser le cheminement ascendant de l'éducation physique, durant sa période de démarrage sur le plan occupationnel.

2.3 L'éducation physique au Québec-francophone

L'implantation de l'éducation physique au sein de la communauté québécoise d'expression française s'effectue à un rythme lent, et ce n'est qu'au début de la seconde moitié du XXe siècle que l'on remarque une évolution relativement intense sur plusieurs éléments du processus de professionnalisation. Selon l'historien Donald Guay (1975, 135-168), cinq grands courants de pensée sont perceptibles dans ce secteur de la culture, lorsque l'on remonte au début du XIXe siècle. ce sont: l'agriculturisme (1830-1940), le militarisme (1830-1850) et l'hygiénisme (1830-1930), ainsi que l'approche à caractère pédagogique qui se manifeste à compter des années trente, et celle scientifique qui apparaît au milieu des années soixante.

2.3.1 La période originelle: (-1948)

Les premiers signes de l'intérêt que l'on porte envers l'enseignement de l'éducation physique apparaissent assez tôt au Québec. L'implantation de cette matière dans les écoles tarde toutefois à se manifester de manière concrète, et l'idéologie qui prévaut à la campagne diffère de celle que l'on privilégie à la ville. L'approche de type militaire est valorisée, même si ce mouvement de pensée fait parfois l'objet d'une certaine remise en question.

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

L'établissement de colons français en Nouvelle-France oblige ces derniers à fournir un effort physique assez intense, compte tenu du besoin de s'installer dans un pays aux conditions climatiques difficiles, et de l'obligation de tirer profit des richesses naturelles pour des motifs d'ordre économique, ou de subsistance. Selon Guay (1968, 19), le premier mouvement d'éducation physique est perceptible au cours de l'hiver 1606-1607, avec la fondation de "L'Ordre de Bon Temps" que Champlain met sur pied en vue de contrer, en partie au moyen d'activités physiques qui se déroulent à l'extérieur (chasse et la pêche), les ravages du scorbut que l'on considère causé par l'humidité, l'abus des "salubres", la claustration, ainsi que par le manque d'exercice au grand air.

Les premiers signes de la présence de l'éducation physique dans le milieu scolaire semblent apparaître dès l'année 1637, à la petite école du père Le Jeune. Chaque jour, les étudiants ont deux périodes de récréation, ainsi que du temps libre pour se promener, s'adonner à quelques exercices tels la chasse et la pêche, ou pour défricher un lopin de terre à leur façon (Guay; 1968, 36-37). Au XVIIe et au XVIIIe siècles, la pratique des activités physiques est conditionnée en grande partie par les traits particuliers du milieu dans lequel on vit (campagne, village, "ville") ainsi que par les exigences des tâches spécifiques qu'il importe d'accomplir au cours des diverses saisons.[1]

Malgré le fait qu'il n'existe qu'un seul gymnase au milieu du XIXe siècle (Guay; 1968, 13), le surintendant de l'Instruction publique pour le Bas-Canada (Joseph-Olivier Chauveau) affirme, dès 1856, que la gymnastique et la natation devraient être offertes dans toutes les écoles, puisqu'elles représentent les deux principales branches de l'éducation physique. Au tout début de la décennie suivante (1861), c'est toutefois la gymnastique militaire qu'il estime que "l'on devrait enseigner dans un grand nombre d'institutions scolaires, comme cela se fait aux Etats-Unis" (Guay; 1974, 9). Même si le premier programme

---

[1]Voir à cet effet les notes de l'historien Donald Guay, sur l'éducation physique au XVIIe siècle (1968, 6-7) et au XVIIIe siècle (1968, 36-38).

d'études qu'adopte officiellement le Conseil de l'instruction publique remonte à 1873, ce n'est que cinq ans plus tard, c'est-à-dire au moment de sa révision, que l'on reconnaît en principe que "l'école a pour but de développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés, [y compris] le corps, par la gymnastique et l'hygiène" (Guay; 1981, 80). L'enseignement de l'éducation physique n'est toutefois guère perceptible dans la réalité puisque ces deux matières ne figurent pas dans le programme d'études que l'on dispense à l'élémentaire, et au secondaire, en 1878 (Guay; 1974, 30, 41). De plus, seulement 8,3% (234 sur 2 823) des personnes qui fréquentent l'école cette année-là ont la possibilité de pratiquer des activités physiques à l'intérieur de ces institutions (Guay; 1968, 9). En 1879, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique adopte une résolution qui vise à introduire "l'enseignement militaire dans les collèges, les écoles normales, ainsi que dans les maisons d'éducation en général (...). Il recommande de plus aux directeurs d'école de s'adresser au gouvernement d'Ottawa pour obtenir une part de l'argent qui est voté à cette fin" (cité par Guay; 1974, 31). Une telle approche est dénoncée au début du XXe siècle (1900) par le secrétaire du conseil d'hygiène de la province qui souligne que "les exercices militaires ne sont pas l'idéal de l'exercice pour l'écolier. Quelques années plus tard, ceux-ci deviennent malgré tout, les exercices officiels" (Guay; 1980, 89).

Au début du XXe siècle la Commission des Ecoles catholiques de Montréal semble vouloir accorder une certaine importance à la gymnastique, en l'enseignant presqu'exclusivement aux garçons. Dès 1911, les idées que préconise Scott perdent toutefois de leur valeur puisque les autorités provinciales manifestent l'intention d'intégrer l'entraînement militaire dans les écoles. L'enseignement de la culture physique est confié en grande partie à des militaires, qui en assument "la direction durant près d'un demi-siècle" (Guay; 1974, 33). L'orientation que l'éducation physique prend à cette époque semble correspondre aux vues du gouvernement du Québec puisque c'est ce palier décisionnel qui autorise le Conseil de l'Instruction publique à participer, dès 1910, au fonds Strathcona destiné à favoriser l'enseignement de la gymnastique ainsi que l'entraînement

militaire dans les écoles canadiennes. Le fait que les écoliers québécois prennent part aux activités organisées par cette fondation est perçu comme quelque chose d'utile par les membres de ce Conseil, tout en engendrant certains avantages sur le plan monétaire. Toutefois, le manque d'instructeurs qualifiés, ajouté aux difficultés que l'on rencontre lorsqu'arrive le moment de procéder à une évaluation de cette approche, obligent les responsables du système scolaire à restreindre, au départ, l'enseignement de cette matière aux professeurs, ainsi qu'à certaines catégories d'étudiants: ceux qui fréquentent les séminaires et les écoles affiliés à l'université Laval, ceux qui sont inscrits dans les écoles normales ou dans les couvents qui tiennent un pensionnat, de même qu'aux élèves qui font partie des institutions modèles dirigées par les Commissions scolaires catholiques.

Orienté surtout vers la formation de corps de cadets et la pratique d'activités à caractère militaire, ce genre d'enseignement que l'on offre dans plusieurs écoles du Québec connaît un certain succès, principalement au cours de la seconde moitié des années vingt et de la décennie suivante. "Plus de 73 000 cadets existent au Canada en 1939, dont près de 43 000 au Québec, soit 20 000 de plus qu'en Ontario" (Guay; 1980, 103). Certains individus et quelques groupes remettent en question cette approche, surtout à cause des tendances militarisantes et anglicisantes, ainsi que pour certains motifs qui ont été évoqués notamment en 1915, lors de la tenue d'un congrès organisé par "l'Association des Commissions scolaires de Montréal et de banlieue". Des éducateurs, ainsi que des personnes qui s'intéressent à la défense de l'autonomie du Québec en matière d'éducation, réagissent publiquement à cette occasion pour souligner le fait que cette forme d'enseignement ne répond guère aux principes de l'éducation physique. Selon eux, cette matière "peut et doit se donner à l'école par l'enseignement pédagogique de la gymnastique, sans préoccupation de sports violents ou de militarisme" (Guay; 1974, 33-34). Malgré ce type d'arguments ainsi qu'un certain nombre de contradictions qui existent entre les textes officiels et les faits, le Comité catholique exprime sa satisfaction au sujet de ce qui est dispensé dans ce domaine; il confirme à nouveau, en 1925, "de façon officielle et sans

équivoque, cette forme d'immixtion du gouvernement fédéral" (Guay; 1974, 35). Selon cet auteur (idem), une telle position a pour effet de réduire, de manière décisive et jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, l'importance que l'enseignement de la gymnastique aurait pu prendre en éducation physique, ainsi que l'influence des pédagogues. La culture physique[1] devient obligatoire dans le programme des Ecoles Primaires Supérieures (9e, 10e, 11e années) en 1929, à raison d'une période par semaine.[2] Vers la fin de la décennie suivante (1937), le Comité catholique consacre explicitement l'enseignement de la gymnastique qui doit désormais faire l'objet d'un enseignement régulier et quotidien. Les mesures administratives et concrètes ne sont toutefois pas prises en ce sens (Guay; 1980, 102) et c'est parfois une diminution de son importance que l'on observe dans la grille horaire.

> "En 1937, le programme d'études des Ecoles primaires Complémentaires (8e, 9e années) réduit le temps accordé à l'enseignement de la 'gymnastique' à trente (30) minutes pour les classes urbaines de filles et à quarante-cinq (45) minutes pour celles de garçons. La gymnastique ne figure pas sur le tableau de l'emploi du temps des classes rurales" (Guay; 1974, 41). (...) [De plus], l'enseignement de la gymnastique n'existe pas dans les premières classes du primaire" (Guay; 1980, 95).

La présence de la culture physique de type militaire dans les écoles semble davantage justifiable lorsque se manifeste le second conflit d'envergure mondiale. Certains estiment de plus que les collégiens ont terriblement besoin d'un enseignement de type semi-militaire, en 1939 (Guay; 1980, 104). L'enseignement de cette matière est facultatif à l'école normale, et il est théoriquement obligatoire dans les programmes d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Dès le début du XXe siècle, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction

---

[1]Les termes 'culture physique' et 'gymnastique' sont employés indifféremment dans ces programmes d'études, il faut cependant préciser que c'est l'expression 'culture physique' qui a un caractère officiel depuis que le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique l'a préféré au terme 'gymnastique' à sa session du 11 février 1942" (Guay; 1974, 42).

[2]En 1939, la durée de cette période est fixée à 50 minutes par semaine (Guay; 1974, 42).

publique formule une demande pour que l'on traduise et que l'on imprime (1911) avec l'aide de la fondation Strathcona, The Syllabus of Physical Exercises for Public Elementary Schools; 1909, London . Comme un tel volume a pour but, selon les autorités scolaires, "de maintenir l'uniformité dans l'enseignement des exercices gymnastiques aux enfants des écoles publiques du Canada" (Guay; 1980, 97), une nouvelle demande est formulée en 1942 pour que "The Syllabus of Physical Training" (1933), publié par le Bureau d'Education de l'Angleterre, puisse être utilisé comme guide pour l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles.

> "Tout en précisant que les exercices de gymnastique pratiqués durant les années scolaires ne sont qu'une partie de l'éducation physique, le manuel soutient la thèse éclectique en affirmant que 'la culture physique comprend toutes les activités qui contribuent à la santé, non seulement la gymnastique, les jeux, la natation ou la danse, mais aussi les sports, la marche, les classes-promenades, le campement et toutes les formes d'occupation et d'exercices qui tendent à donner le goût de la vie en plein air et à faire contracter des habitudes hygiéniques'" (Guay; 1968, 6).

Une telle façon de concevoir la raison d'être de l'éducation physique, chez les enfants et les étudiants qui sont inscrits dans les collèges, ne va pas dans le même sens des idées que préconise le Dr Masson de l'université de Montréal, qui affirme que "l'éducation physique est un élément de l'hygiène sociale, et qu'il faut former des professeurs d'éducation physique, tout en cherchant à intégrer la culture physique par la gymnastique suédoise et le sport" (Guay; 1980, 101).

L'approche de type militaire va aussi à l'encontre des recommandations que formule Jean-Robert Bonnier[1] en 1938. Preuves à l'appui, et après avoir examiné la situation qui prévaut aux Etats-Unis et au Canada-

[1]En 1938, Jean-Robert Bonnier obtient, du Secrétariat du Québec, une subvention dans le but de faire une enquête sur la situation de l'éducation physique au Québec. Il présente son rapport à l'honorable Albiny Paquette, Secrétaire de la Province, le 17 novembre de la même année. Gradué en Sciences Sociales Economiques et Politiques de l'Université de Montréal en 1937, Jean-Robert Bonnier avait entrepris, depuis 1934, une campagne de sensibilisation en écrivant plusieurs articles dans les journaux tout en utilisant occasionnellement la radio et en prononçant quelques conférences pour faire valoir ses points de vue sur de .../

anglais, Bonnier affirme que "l'organisation de l'éducation physique est à peu près nulle dans les écoles catholiques du Québec et qu'il importe de bannir le cadettisme de l'école primaire, tout en le tolérant en dernière année du secondaire jusqu'à ce que l'éducation physique - la vraie - figure dans tous les programmes scolaires" (Bonnier; 1938, 33-35).

L'importance que revêt l'oeuvre de Bonnier sur le plan de l'étude comparative, ainsi qu'en regard d'une meilleure compréhension du niveau de développement que l'éducation physique a atteint à cette époque[2] à l'intérieur de la communauté québécoise d'expression française, nécessite que l'on fasse état de ses principales observations.

Après avoir examiné la situation qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique à Détroit,[3] ainsi qu'à Toronto, Ottawa et dans la province d'Ontario,[4] Bonnier en arrive à la conclusion que l'éducation

---

...[1] (suite) multiples sujets se rapportant soit à l'éducation physique, la santé, ou encore sur la manière d'occuper ses temps libres de façon active et positive, surtout à l'époque où la dépression économique et le taux élevé de chômage engendrent beaucoup de problèmes sociaux.

[2]Un examen plus élaboré de l'oeuvre de J.-R. Bonnier a été présenté par l'auteur de la présente thèse dans le cadre d'un séminaire de doctorat portant sur "l'histoire des sciences et l'évolution culturelle", dispensé par le département de sociologie de l'université Laval à la session d'hiver 1979. Le titre de ce document non publié est: Jean-Robert Bonnier et les débuts de l'éducation physique au Québec; 103 pages.

[3]L'éducation physique à Détroit: Précisant au départ que cette ville est l'une des mieux dotées qui soient en matière d'éducation physique et de sports, Bonnier ajoute qu'on y consacre chaque jour de 33 à 66 minutes dans les écoles élémentaires (1e à 7e années); 60 minutes dans les écoles complémentaires (7e à 9e années); et 45 minutes dans les écoles supérieures (10 à 12e années). Toutes les écoles complémentaires et supérieures ont un gymnase et une piscine, la natation y est obligatoire et le moniteur, comme l'instructeur, est bien payé. Même durant la crise, on a maintenu le budget scolaire. Aux Etats-Unis, rien n'est trop beau ni trop cher quand il s'agit d'éducation, et tout cela est gratuit. Les méthodes pédagogiques ne sont pas parfaites, mais on fait preuve d'un tel dynamisme, d'un tel amour du progrès, qu'on ne craint pas de se livrer à d'intéressantes et passionnantes expérimentations. L'opinion qui prévaut est, que les problèmes de la vie exigent pleine lumière au lieu d'être colportées et déformés sous le manteau (ibid., 31-32).

[4]L'éducation physique en Ontario: Décrivant ce qui se passe à Ottawa (université et ministère de la Défense nationale: Fonds Strathcona: objectifs, budgets, formation des instructeurs scolaires et de chaque.../

physique scolaire doit s'inscrire dans la lignée des objectifs que cherche à atteindre une certaine partie du corps médical (médecins, hygiénistes) qui s'intéresse davantage à l'aspect préventif que curatif. La possibilité que les éducateurs physiques travaillent à l'atteinte d'un tel but nécessite toutefois que le gouvernement consente à créer et à organiser l'éducation physique, compte tenu du rôle de premier plan que cette matière peut jouer dès l'enfance (rapport Bonnier; 1938, 1).

Traçant un parallèle entre nos ancêtres pour qui "rien ne semblait impossible" sur le plan physique (dynamisme, vitalité, vigueur) et ce qu'il considère de comportement amorphe, pusillanime et relativement incapable de toute initiative personnelle des Québécois depuis la Conquête (ibid., 2), Bonnier estime que la situation n'a cessé de s'aggraver avec l'automatisation des industries et l'émigration des paysans vers les centres urbains. Selon lui, l'état de la situation actuelle découle en partie "de l'absence d'esprit de corps, et du sens de l'équipe qui résultent d'une discipline physique acquise par la pratique constante et rationnelle du sport" (idem.)

Ce précurseur dans le domaine de l'éducation physique considère que les Canadiens-français font vraiment pitié aux chapitres de la santé et de l'hygiène lorsqu'on les compare aux Canadiens-anglais qui habitent la même province.[1] Comme "le citoyen se forme à l'école[2] (...), et que

---

... [4] (suite) comité provincial) (ibid.; 22-26), et ce qui se fait à Toronto (le Y.M.C.A., le Margaret Eaton School, les objectifs, la structuration et le fonctionnement de la Commission athlétique de l'Ontario), Bonnier ajoute certaines précisions sur la situation qui prévaut dans les écoles publiques de la ville-reine au sujet de l'enseignement de l'éducation physique (programmation, ressources humaines, matérielles et financières) ibid.; 28-30). L'examen du programme des écoles primaires élémentaires en vigueur en Ontario (édition officielle de 1938), permet de constater que l'on accorde une certaine attention à la santé. Par santé, on entend "tout ce qui se rapporte au corps humain: hygiène corporelle, publique, maintien, sports, culture physique, etc." (idem.), et qu'on y consacre une demi-heure (soit 10%) du temps que l'on passe à l'école dans une journée" (Bonnier; 1938, 29).

[1]Cette comparaison entre les groupes ethniques n'est pas nouvelle puisqu'au cours de la seconde moitié du XIXe siècle, les intellectuels s'interrogent sur la constitution physique des races humaines. Les Anglais considèrent alors les Canadiens-français comme étant une race inférieure: "Suite à la parution de l'ouvrage de Darwin sur l'origine .../

selon l'éducation reçue le corps peut être un stimulant ou un boulet (...), l'anglo-saxon ne lésine jamais dès qu'il s'agit de la santé et de l'instruction de la jeunesse, croyant sagement que l'héritage le plus précieux est d'abord une santé resplendissante, puis un développement physique et intellectuel harmonieux. Pour un esprit aussi positif, l'école primaire doit être gratuite, obligatoire, moderne, conçue avant tout pour les masses (...), tout en accordant une place croissante aux exercices corporels à l'intérieur du programme obligatoire. (...) Nous aurions beaucoup à apprendre d'eux, en éducation physique, si nous daignons étudier de près leurs méthodes. Leur supériorité à cet égard tient à un ensemble de causes qu'il importe de rechercher" (ibid.; 3-4).

Comparant ensuite ce qui existe dans le domaine de l'éducation physique chez les filles et les garçons, Bonnier précise que "chez ces derniers, la situation y est mieux que pour les filles, bien qu'à tous les degrés (primaire ou secondaire) l'enseignement de la culture physique y est insuffisant ou empirique" (ibid.; 11). Chez les Canadiennes-françaises, l'apparence physique est en général déplorable (...); elles sortent du couvent épuisées, énervées, déséquilibrées, précisément à cause de l'absence de toute éducation physique durant leurs études (...); nous semblons oublier que seules des femmes fortes et vigoureuses peuvent

---

... [1] (suite) des espèces et de celui de Gobineau sur l'inégalité des races humaines, une virulente discussion éclate sur la valeur physique des différentes races humaines (...). On s'interroge aussi sur les habitants des colonies que l'on appelle des créoles, c'est-à-dire des sangs mêlés (...), faibles de corps, maigres, grêles (...). Les Canadiens-français sont perçus comme des métis, des blancs dégénérés, inférieurs à ceux qui font partie des 'grandes races' de l'Occident: les Anglais, les Français, les Allemands, etc." (Guay, Quirion; 1977, 38-39).

[2]Selon Bonnier, "l'école doit permettre à l'enfant d'acquérir un développement harmonieux (équilibré) de ses diverses facultés physiques et intellectuelles. Tout programme scolaire doit comporter le temps voulu pour développer la force et l'adresse de l'enfant. Tous les exercices corporels doivent tendre à un développement physique naturel. Ravir à l'enfant sa part légitime de jeu et de repos sous le prétexte de l'instruire davantage, est un crime impardonnable. La santé et la maîtrise de soi-même, en tout temps et en toutes circonstances, reste l'ambition ultime" (ibid.; 30-31).

fournir des générations bien vivantes et que la santé des filles importe autant que celle des garçons (...). Quant à la situation qui prévaut sur cet aspect de la formation scolaire, celle-ci est bien différente dans les couvents, comparativement aux "High Schools". Cela pourrait être facilement démontré si l'on daignait bien vouloir soumettre les représentantes de ces deux collectivités ethniques à un examen médical et physique, à la fin de leurs études (ibid.; 10-11).

Dans les écoles qui sont réservées aux Québécois francophones, "la fantaisie est souveraine en ce qui concerne l'enseignement de la culture physique. Régies scolaires ou institutions privées agissent à leur guise. La théorie de notre culture physique tient dans le manuel français de la Fondation Strathcona (édition de 1911). Lorsque l'on décide de faire de la culture physique, on fait appel invariablement à quelque gradé afin de bénéficier du maigre octroi fédéral. La culture physique consiste alors en défilés et en formations militaires" (ibid.; 11). Quant aux universités, "McGill est le seul endroit où tous les étudiants subissent, en entrant, un examen médical et physique sérieux, dont tous les détails apparaissent sur une fiche qui permet de classer et de diriger les étudiants dans les sports qui leur conviennent. Sauf pour des raisons de santé, tout étudiant consacre quelques heures par semaine à des exercices corporels. Laval et Montréal font piètre figure; l'éducation physique et les sports y reçoivent une attention dédaigneuse et les étudiants sont incapables de récupérer leurs forces" (ibid.; 12).

Abordant la question des programmes scolaires officiels, Bonnier précise que "la gymnastique et l'hygiène figurent respectivement parmi les quinze matières du cours primaire élémentaire; une heure sur les 26½ de la semaine doit normalement y être consacrée durant les quatre premières années, et une demi-heure en 5e et 6e années. Dans les écoles rurales, une demi-heure de gymnastique suffit (...). Il n'y a pas de gymnastique en 7e et 8e années, contrairement à la ville où les garçons et les filles ont une heure de gymnastique par semaine; 45 minutes sont consacrées à l'hygiène, le civisme et la bienséance. Faute de document écrit existant, il y a lieu de supposer que le programme est semblable en 9e, 10e et 11e années" (ibid.; 13-14). "A l'école normale

des filles, on y enseigne dix matières et la culture physique n'y figure pas. Chez les garçons, on y alloue officiellement une demi-heure par semaine, dans la rubrique: enseignement facultatif. Comme ces personnes sont chargées de vulgariser l'éducation physique dans les écoles primaires rurales ou urbaines, elles n'ont guère d'autre possibilité de se documenter qu'en consultant les instructions pédagogiques contenues dans le programme officiel dans lequel il est spécifié que la leçon doit être courte (cinq minutes, deux fois chaque jour), que l'on doive utiliser quelques exercices simples, gradués, et propres à développer toutes les parties du corps en les harmonisant (...). En plus des principaux exercices mentionnés, on peut utiliser avec profit le Manuel de culture physique à l'usage des écoles, publié par le Conseil exécutif de la Fondation Strathcona" (ibid.; 15).

Lorsque Bonnier examine les causes qui semblent être à l'origine de la situation qui existe dans le domaine de l'éducation physique, à la fois sur le plan éducationnel et sur celui de la santé, il en arrive à la conclusion que "le malheur de nos élites est de ne considérer dans l'homme que la partie noble: ses facultés morales et intellectuelles, et qu'elles font abstraction de la partie physique de l'être humain" (ibid.; 3). Tout en évoquant le fait que les filles sont victimes de la croyance enracinée qui veut que la culture physique et les sports sont le lot des seuls garçons (ibid.; 10), Bonnier précise que "les garçons sont, pour leur part, victimes du fait que la culture physique en honneur chez nous est une méthode suédoise périmée depuis longtemps (...), que le 'physical training' pratiqué à l'intérieur des corps de cadets est un illogisme parce qu'anti-pédagogique (...), et que tous les pays ont abandonné cette approche pour d'autres plus naturelles et plus éducatives" (ibid.; 11).

Cherchant à apporter diverses solutions aux problèmes que le Québec-francophone rencontre sur le plan de l'enseignement de l'éducation physique, Bonnier propose "que notre attitude envers le cadettisme doit être la même que celle des anglo-canadiens réalistes et bien pensants qui l'ont fouté dehors"[1] (ibid.; 12). "Nous pourrions le remplacer par

[1] "Ayons le courage de biffer la culture physique des programmes plutôt que de continuer cette bouffonne comédie" (ibid.; 15).

l'hébertisme, avec certaines variances" (ibid.; 11). "Dans les écoles primaires supérieures et secondaires, qui ont comme rôle fondamental de contribuer à la formation de l'intellectuel et du physique (...), notre ambition légitime devrait être de viser à atteindre cet idéal d'équilibre, cette éthique des Grecs où le corps et l'intelligence, par une collaboration intime, concouraient à former cette chose plus rare qu'on ne croit: un HOMME" (ibid.; 3, 13). "L'éducation physique scolaire peut contribuer à atteindre cet objectif. Pour ce faire, il faut pouvoir compter sur des professeurs ayant des connaissances, des aptitudes, du temps, une salle, et surtout un amour sans bornes pour les exercices corporels. Le moins qu'on puisse alors offrir, c'est une demi-heure par jour, sous la direction d'un spécialiste et dans un costume approprié. A la fin de l'exercice, les élèves passent sous la douche" (ibid.; 15). De plus, "puisque la question des loisirs, hors de l'école, couronne et complète les cadres de l'éducation physique (...), il faudrait que les jeunes des petites et moyennes villes qui croupissent dans l'oisiveté, puissent légitimement se délasser et récupérer leurs forces en fréquentant des associations semblables à celles qui font la gloire et l'honneur des anglophones"[1] (ibid.; 5).

Décrivant ce qui existe dans la région de Montréal sur le plan des ressources humaines, Bonnier estime qu'avec "quatre fois plus d'enfants dans les écoles catholiques (117 000) que dans les écoles protestantes (32 000), les étudiants(es) franco-catholiques ont à leur disposition huit fois moins de moniteurs que les anglo-protestants (4 versus

---

[1]Ces derniers accordent d'ailleurs une très grande importance à la culture physique qui est obligatoire à l'école, sauf pour la première année. L'enseignement de cette matière consiste en deux demi-heures par semaine en gymnase, suivies de la douche. Dans les High Schools, on donne plus, soit: deux 40 minutes. De plus chaque élève a sa fiche physique et doit subir un examen médical à l'entrée des classes (du moins dans les écoles supérieures). Enfin, les protestants montréalais refusent carrément tout subside fédéral. Ils ne veulent pas de cadets dans les écoles, ni aucune forme de caporalisme (...). Le Dr Lamb (la plus haute autorité canadienne) a déjà mis ses compatriotes anglo-canadiens en garde contre ce mimétisme pédagogique. L'éducation physique étant du ressort de chaque régie scolaire particulière, Bonnier précise que mieux vaudrait que moniteurs et monitrices soient tous sous la surveillance pédagogique de M. Lamb. Le rendement obtenu en éducation physique serait encore meilleur si on imposait dans toutes les écoles protestantes du Greater Montreal l'unité de direction et l'uniformité de l'enseignement" (ibid.; 21).

31). (...) Contrairement aux 31 spécialistes extrêmement compétents qui oeuvrent dans les écoles rattachées à la Régie protestante, les quatre moniteurs affectés à la Régie catholique (1 directeur, 2 adjoints dont un de langue anglaise 'tous gradués', et une jeune fille) sont chargés d'initier quelques instituteurs qui, eux, donneront à leur tour deux demi-heures par semaine à de forts groupes d'élèves" (ibid.; 20). Ainsi, "nous avons un peu partout des moniteurs improvisés qui font de leur mieux pour vulgariser le goût de l'exercice corporel. Leur travail est méritoire. Par malheur, impossible actuellement de vérifier la valeur scientifique de l'enseignement donné (...), d'autant plus qu'il nous faut déplorer également l'absence totale de fiches physiques, nécessaires à l'évaluation de chaque étudiant. Sans ces fiches, l'éducation physique reste purement spéculative; elles sont de plus indispensables pour reviser et rajeunir les méthodes" (ibid.; 13, 21). Pour Bonnier, la situation qui prévaut "dans les écoles francophones qui sont situées dans la région de Montréal est anarchique puisqu'il n'existe pas, en éducation physique, de moniteur digne d'être l'allié indispensable du médecin et de l'hygiéniste" (ibid.; 20, 1). Outre le fait que "la valeur de l'enseignement est fonction de la compétence du moniteur" (ibid.; 12), il lui apparaît que la situation s'améliorera lorsque le Québec mettra sur pied "une Direction de l'Education physique, dont la tâche consiste à imprimer les directives appropriées, à contrôler les résultats, et à écarter sans pitié les incompétents" (ibid.; 13). D'ailleurs, "la direction d'un grand nombre de collèges classiques attent sagement, patiemment que l'Etat se décide à faire son devoir: former des moniteurs compétents" (ibid.; 11). "Chez les protestants montréalais, ce sont des diplômés spécialisés, non de simples gradés, qui stylent physiquement leurs enfants" (ibid.; 21).

Bonnier souligne aussi dans son rapport que "les écoles sont petites,[1] désuètes, mal éclairées et peu ventilées, comparativement à celles des anglo-protestants qui sont infiniment plus modernes et plus économiques parce que l'on a fait preuve de bon sens pratique en y regroupant

[1] "Au Québec nous avons plusieurs écoles ayant chacune une moyenne de 300 élèves. Dans les paroisses anglo-canadiennes et aux Etats-Unis les Junior High Schools et les Senior High Schools ont rarement moins de 1 000 élèves" (...). Chacun des sept High Schools situés dans la région de Montréal a plus de 1 000 élèves" (ibid.; 9).

rarement moins de 1 000 étudiants dans un même lieu" (ibid.; 9). Sur le plan des ressources matérielles plus directement reliées à l'enseignement de l'éducation physique, il estime que les écoles qui possèdent un gymnase sont l'infinie exception (deux à Montréal et une à Outremont), et que même dans les pensionnants construits récemment on a oublié le gymnase et les douches attenantes (...); il n'est donc pas étonnant de constater que les autorités ne songent pas à équiper les externats existants, de ces facilités matérielles. Actuellement, les villes de Montréal et de Québec sont les seules qui ont des piscines fermées. Contrairement à l'Ontario, les stades sont ici extrêmement rares et tous sont aux mains des anglophones" (ibid.; 16-19). La même situation semble prévaloir au niveau universitaire lorsqu'on considère que "McGill possède beaucoup de locaux, ainsi que quelques terrains et bâtisses destinés à la pratique des activités physiques et sportives (...), alors que les étudiants de l'Université Laval doivent se rendre à la piscine du Séminaire de Québec lorsqu'ils veulent pratiquer la natation; à l'université de Montréal, seule l'Ecole Polytechnique a un gymnase moderne avec douches attenantes" (ibid.; 12). "Comme notre outillage national est lamentablement déficitaire, n'y a-t-il pas là une occasion exceptionnelle de combler cette lacune tout en réglant le chômage? La solution de l'un entraînant celle de l'autre. Toutefois, avant de se lancer dans cette voie, un plan provincial d'urbanisme s'imposerait à être échelonné, sur cinq ou dix ans. Et cela, afin de pallier sans tarder à la carence d'espaces libres pour fins d'éducation physique: parcs, stades, plages, terrains de jeux, terrains de sport, piscines ouvertes ou fermées, arénas, patinoires, gymnases, palestres, camps de jeunesse ou de touristes, pistes de ski, etc." (ibid.; 4).

Selon Bonnier, il ne devrait pas exister de cloison étanche entre la municipalité et la régie scolaire: "Si nous nous mettons à construire des piscines, ayons la sagesse de les incorporer aux écoles (primaires supérieures ou secondaires), afin que le soir et hors des heures de scolarité, le grand public puisse y avoir accès (...). Quant aux gymnases, à défaut de bâtisses à l'américaine, pourquoi ne pas se servir au début des nombreuses salles de récréation, des salles publiques, des casernes de régiment, où l'on n'aurait qu'à installer des douches" (ibid.; 16, 17).

Outre la question primordiale du personnel enseignant, ainsi que celles qui ont trait à la carence des ressources matérielles, les administrateurs scolaires du Québec francophone sont confrontés à un problème de manque d'argent (ibid.; 17), alors que dans tous les pays de langue anglaise on a réussi à élever le niveau physique et intellectuel des classes populaires grâce à des budgets scolaires princiers" (ibid.; 3).

> "Tout en rémunérant royalement leurs instituteurs, en comparaison des salaires de misère des nôtres (ibid.; 10), nos compatriotes anglo-protestants de la région de Montréal ont réparti leurs étudiants dans 48 écoles et ils affectent $60 000 pour couvrir les frais découlant de l'engagement d'un directeur et de 30 moniteurs qui oeuvrent en éducation physique et qui ont à leur disposition 30 gymnases et une piscine. Du côté catholique on ne consacre que $6 000 pour couvrir les besoins de 226 écoles et de 117 000 étudiants qui n'ont accès qu'à deux gymnases et à aucune piscine" (ibid.; 19). "Pour fins financières, les protestants du Grand Montréal ont constitué une régie qui touche, en dehors de Montréal, 45 000 élèves, dirigés par 17 moniteurs pouvant travailler dans 16 gymnases et dont le budget annuel consacré à l'étudation physique est de $100 000 (...). Du côté de la Régie catholique, on répond en hauts lieux que la caisse est vide et que son déficit annuel la paralyse, l'entrave" (ibid.; 20, 21).

L'argent provenant de la Fondation Strathcona est destiné à l'enseignement de la culture physique, aux exercices de tir, et à la pratique des manoeuvres militaires dans les écoles. Le Québec fournit la moitié des cadets au pays et cette forme de culture physique est davantage revendiquée par le secteur catholique ($4 989) que protestant ($778). En sus des $5 767 qu'elle reçoit, notre province vote annuellement $3 000 à l'éducation physique: $2 613 vont au Comité catholique et $387 à celui protestant" (ibid.; 25). Pour aider à résoudre en grande partie le problème engendré par la faiblesse des ressources monétaires disponibles pour fins d'éducation physique, Bonnier propose que le gouvernement d'Ottawa, avec ses immenses ressources financières, devrait fournir aux provinces certaines sommes d'argent affectables expressément à la

construction de palestres, de piscines, etc. En contrepartie, les provinces devraient s'engager à rémunérer les moniteurs ou les maîtres-nageurs.

> "Quand on vote sans broncher $40 millions par année pour des armements dont l'utilité sera discutable dans dix ans, on ne saurait en toute logique refuser de fortifier la nation toute entière par le truchement de l'éducation physique ou des sports. L'amélioration du potentiel humain passe avant toute autre considération. Le devoir de la génération actuelle est tout tracé: exiger de ses dirigeants qu'ils forgent physiquement la jeunesse, afin qu'elle soit vraiment un actif pour le pays" (ibid.; 24).

Après quatre mois d'enquête qui ont contraint Bonnier à parcourir une grande partie de la province dans le but de recueillir sur place et de visu une foule de renseignements auprès d'une multitude de commissions scolaires et d'institutions diverses (77), et qui l'ont obligé à se rendre dans certaines villes situées à l'extérieur du Québec dans le but de savoir ce qui se passe en Ontario (Ottawa et Toronto), ainsi qu'à Détroit (U.S.A.), ce précurseur de l'éducation physique au Québec ne peut que constater "l'état lamentable et attristant qui prévaut dans ce domaine"[au sein de la collectivité québécoise d'expression française] et de recommander,[1] dans une lettre qui accompagne le dépôt de son rapport "que les autorités concernées se hâtent pour rattraper le temps perdu (...), afin de pouvoir contrer la dégénérescence graduelle mais inéluctable de la race française en Amérique, minée par une vie de plus en plus artificielle".

---

[1]Proposant une réforme radicale de l'enseignement de l'éducation physique au Québec, Bonnier formule certaines recommandations dont les principales visent à ce que l'on en vienne rapidement à: (1) former un Comité de rénovation pédagogique, (2) former une direction générale de l'éducation physique pour chacune des régions, (3) former une école pour développer des maîtres en éducation physique, (4) rendre l'éducation physique obligatoire dans toutes les écoles, à raison de trois heures par semaine, (5) doter les écoles des installations matérielles adéquates, (6) abandonner complètement la culture physique qui s'enseigne dans les écoles, et la remplacer par un véritable programme basé sur l'hébertisme, (7) fonder un collège d'athlètes, (8) ne plus permettre aux membres de la Fondation Strathcona de pénétrer dans l'école.

Suite à la parution de son rapport, Jean-Robert Bornier écrit quelques articles afin de clarifier certaines facettes de son mémoire. Les principaux thèmes qu'il aborde à cette occasion mettent surtout en évidence le fait que l'enseignement militaire des cadets n'est pas de la culture physique au sens propre du mot (Le Devoir, 12-1-1939), que la Commission protestante a intégré l'éducation physique dans son programme depuis trente ans (...), et que les protestants nous sont infiniment supérieurs à cet égard (...). Il insiste à nouveau sur le fait qu'à Montréal comme ailleurs dans la province, l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles est insuffisant et peu scientifique, et que le Québec est à une période de tâtonnements, comparativement à ce qui se passe en Ontario et aux Etats-Unis où les professeurs ont une connaissance théorique et pratique approfondie (Le Canada, 6-2-1939). Pour Bonnier, la supériorité des anglo-protestants dans ce domaine tient surtout à deux facteurs principaux: la compétence du personnel enseignant,[1] ainsi que les facilités matérielles et monétaires que l'on met à leur disposition. Quant à l'infériorité des franco-catholiques, celle-ci tient surtout à deux causes fondamentales: les déficiences physiques de l'individu (la plus urgente), et l'organisation fautive et désuète de l'économie collective (...). Il tient de plus à préciser que sa critique n'incrimine personne, qu'elle vise à être constructive, et qu'il cherche à rendre les gens conscients de l'importance qu'il faut apporter au facteur santé, à la fois pour le mieux-être de l'individu et celui de la société (...). "Si nous voulons rivaliser avec nos compatriotes anglo-canadiens, resaisissons-nous au plus tôt, l'avenir sera ce que nous le ferons! Avant d'accuser autrui, demandons-nous si nous ne sommes pas les principaux artisans de nos malheurs?" (Le Canada, 6-2-1939).

---

[1]Le personnel enseignant se compose uniquement de laïcs (...). En plus du Dr Lamb (médecin gradué de Springfield), trois moniteurs sont bacheliers en éducation physique de cette université (4 années d'études). Outre un certificat de l'armée britannique avec en sus des études pédagogiques, 1 a étudié au Danemark, 1 est gradué de McGill (3 années) et toutes les monitrices ont passé par l'Ecole de McGill" (Le Canada, 6-2-1939).

Au cours des années qui suivent la publication du rapport Bonnier, la structure des programmes d'éducation physique qui sont offerts dans les écoles élémentaires et secondaires ne subit pas trop de changements. "Quelque 30 000 copies du volume édité par la Fondation Strathcona en 1911, et réédité en 1919, sont distribuées à 22 000 titulaires de classe, afin qu'ils puissent "enseigner une conception tout à fait moderne de la culture physique" (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1942, cité par Guay; 1980, 106). Plusieurs auteurs et organismes déplorent la situation qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique au Québec-francophone, et demandent au gouvernement d'instaurer une politique à ce sujet, tout en tenant compte des besoins et des intérêts des étudiants. Différents organismes, tels la Société St-Jean-Baptiste de Québec, incitent le Comité de l'Instruction publique de remplacer, dans nos écoles, le militarisme par la culture physique (cité par Guay; 1980, 107).

En 1945, Georges Gauvreau dépose, auprès du Premier ministre de la province de Québec et des membres du Conseil Exécutif, son document relatif à la problématique de l'éducation physique. Considérant que "depuis plus d'une décennie les milieux les plus divers ont ouvertement et fréquemment réclamé l'organisation de l'éducation physique et des loisirs dans cette province", Gauvreau[1] estime qu'il "est urgent de fonder une école capable de préparer les 'moniteurs' d'éducation physique, puisque cette occupation doit devenir une carrière" (1945, 3-4). Après avoir fait état de l'existence du rapport Bonnier, et de l'opinion que la population semble manifester à l'égard de l'éducation physique, le mémoire traite des questions qui concernent les méthodes et les moyens que la province pourrait privilégier pour résoudre ce problème. Un plan d'action destiné à former cette catégorie de travailleurs est proposé, afin qu'ils soient en mesure de remplir différentes tâches, et de faire face aux besoins urgents auxquels les collèges et les écoles sont confrontés, ainsi que divers organismes et différentes formes de regroupements qui s'intéressent à la jeunesse comme la J.O.C., la J.E.C., la

---

[1] G. Gauvreau a étudié au Collège d'éducation physique de Springfield (Guay; 1980, 107).

L.O.C. et la J.I.C.; les camps d'été qui sont destinés aux orphelins, aux jeunes délinquants, ou aux enfants infirmes; les organisations de scouts, de routiers et de louveteaux; ainsi que les refuges urbains pour les jeunes désemparés (ibid.; 4). Gauvreau souligne aussi le fait que le Québec doit comparer la situation qui prévaut à l'intérieur de ses frontières, avec celle qui prévaut ailleurs au pays.

> "Un vent de rénovation physique souffle sur les provinces anglaises du Canada et crée chez nous un courant favorable. Allons-nous encore une fois laisser passer le moment propice et nous laisser devancer par les autres provinces? Le temps est venu pour nous d'emboîter le pas. Faisons le recensement de nos moyens et revisons nos méthodes. Nous verrons mieux ensuite ce qu'il y a lieu de faire et quelle forme doit prendre notre réforme" (Gauvreau; 1945, 5).

Sans critiquer le but, ou la valeur intrinsèque du programme d'activités physiques que dispensent les corps de cadets, Leclerc (1947, 15) estime qu'à peu près toutes les institutions d'enseignement secondaire font de la gymnastique en 1942, et que celle à caractère militaire - avec démonstrations publiques, parades et acrobaties - est pratiquée, chez la plupart d'entre elles, tandis que les autres font de la gymnastique suédoise. Les motifs que l'on évoque pour justifier la forme d'enseignement que l'école choisit sont relativement variés.

> "Certains voient dans la gymnastique un moyen d'assurer à leur institution le prestige et les honneurs. D'autres invoquent la discipline, l'obéissance, la ponctualité (...). N'est-il pas permis de douter de leurs bonnes intentions lorsque des institutions qui apportent pour motifs le développement physique et la santé, promouvoient des exercices physiques dans des conditions aussi anti-pédagogiques et anti-hygiéniques" (Leclerc; 1947, 17).

Avec la fin de la seconde guerre mondiale, l'organisation de corps de cadets perd progressivement de son importance en effectifs. Bien que certaines écoles continuent de maintenir diverses activités qui s'inspirent de l'approche militaire, d'autres institutions cherchent à assumer elles-mêmes leurs responsabilités en matière d'enseignement de l'éducation physique.

> "Some schools in the public sector of education took it in their own hands to organize their own physical education activities. In the vast majority of public schools however, programs as well as facilities remained in a primitive state (...). The 'collèges classiques' assumed total responsibility for providing their student's needs for physical education. They became the first institution of French Canada to initiate sports programs which soon took the shape of modern intramural and inter-school leagues, and paved the way for total physical education programs in the other sectors of education" (Landry et Montpetit; 1965, 187).

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

L'approche que le Québec privilégie en matière d'éducation, à la fois sur le plan idéologique et sur celui de l'infrastructure destinée à l'atteinte des objectifs spécifiques que poursuivent les catholiques-francophones et les protestants-anglophones, diffère de la situation qui prévaut dans le reste du Canada. A titre d'exemple, la responsabilité de veiller à ce que chaque communauté culturelle soit éduquée et instruite selon les valeurs, les coutumes, et les traditions qui lui sont particulières, tombe sous la juridiction de deux organismes relativement autonomes (le Comité catholique de l'Instruction publique et le Comité protestant), de 1867 (Confédération) jusqu'au moment de la création du ministère de l'Education (1964).

Cette façon distincte de concevoir le monde de l'éducation se retrouve aussi dans le secteur de l'éducation physique. Contrairement à l'approche que les anglophones privilégient au sujet de l'enseignement de cette matière, celle-ci est longtemps méconnue dans les faits, voire même sous-estimée et mésestimée, ainsi que le rôle que les éducateurs physiques peuvent être en mesure de jouer en regard du développement global de l'être humain. Une telle attitude a commencé à se manifester assez tôt, et malgré l'apparition de certaines élites (médecins, hygiénistes, éducateurs) qui font occasionnellement état du trop grand écart qui existe entre l'éducation intellectuelle, et l'éducation physique, ou qui

s'objectent à l'approche de type militaire que l'on tend à privilégier dans ce secteur de la formation.

> "The way of life of the people was permeated with rigid if not jansenistic attitudes which rendered difficult the understanding of the role of sport and recreational activities in the life of the community" (Landry et Montpetit; 1965, 2).

> "The fight for physical education in Quebec seems to have been led by the medical profession. In 1891, Dr. Arthur Vallée 'denounced, in terms which left no doubt, the monstruous disproportion that existed between intellectual and physical education. He demanded a complete reform of our system of teaching'. It does appear certain, however, that military drill was being given. In 1892, it was stated that M. Falamart was opposed to the teaching of militarism in the schools and suggested the substitution of gymnastics. This debate between the exponents of military drill and gymnastics continued well into the twentieth century" (Guay; 1968, cité par Cosentino et Howell; 1971, 17).

La double fonction du système d'éducation, qui consiste à transmettre certaines valeurs (éduquer) tout en permettant aux individus d'acquérir des connaissances jugées nécessaires pour accomplir certaines tâches sur le marché du travail (instruire), est presqu'assumée de manière exclusive par l'Eglise catholique du Québec qui exerce de façon directe et légitime,[1] un contrôle quasi total sur le système scolaire avant que s'amorce la révolution tranquille, et que cette province crée son ministère de l'Education.

---

[1] Les raisons de l'attachement de l'Eglise à l'éducation sont conditionnées par le fait que "le domaine de l'enseignement est celui de la vérité" (Relations; sept. 1958, 246)... et que "les droits qui lui sont conférés par Dieu sur l'éducation des enfants le sont au titre de la paternité spirituelle" (Relations; juin 1958, 142). "Il faut que l'éducation reste confessionnelle, en dehors de la politique, sous la direction du Comité catholique et dans les cadres de l'autonomie provinciale" (Relations; fév. 1943, 39). Comme "les commissions scolaires relèvent du Conseil de l'Instruction publique où l'influence des Eglises, par le truchement d'un double comité, catholique et protestant, est considérable" (Relations; juin 1958, 147), peu d'individus ont contesté le fait que l'éducation soit presqu'exclusivement l'affaire de l'Eglise.

Jusqu'au début des années cinquante, l'Eglise catholique adopte une position relativement radicale[1] au sujet du rôle que l'Etat peut jouer en regard de cette valeur sociale que représente l'éducation des individus et celle de la collectivité. Comme "la mission de l'Ecole lui vient de la famille d'abord, puis de la communauté sociale à laquelle elle appartient" (Relations; sept. 1948, 246), et que "l'éducation est affaire morale plus qu'intellectuelle" (Relations; sept. 1950, 260), il s'ensuit que les matières profanes doivent être imbues de la dimension spirituelle afin que l'on ne se limite pas à la simple connaissance rationnelle de l'homme et de l'univers (Relations; déc. 1951, 329).

Cette perception "unitaire du monde et des choses de l'éducation" consacre, de façon implicite et même explicite, une certaine tradition scolaire qui s'exprime aussi par la hiérarchisation des disciplines académiques, et qui place l'enseignement de l'éducation physique bien loin dans le champ des priorités des principaux définisseurs de l'idéologie de l'époque.[2] Le formalisme pédagogique, basé sur le dualisme et

---

[1]Puisque la société civile cherche à promouvoir le bien commun de type temporel, "l'Etat n'a pas à se mêler des fins dernières de l'éducation et on ne lui reconnaît guère de compétence dans ce domaine. Plus soucieux des intérêts civiques que des personnes (...) l'Etat est, de soi, mauvais éducateur" (Relations; sept. 1950, 259-260); "s'il vise à promouvoir l'éducation, il fera des citoyens soucieux des intérêts civiques et non des personnes dont le destin transcende, parce qu'il est immortel, tous les intérêts temporels de la communauté politique" (Relations; sept. 1950, 259). L'Eglise du Québec semble donc observer à la lettre les directives de Pie XII qui s'élève contre "les monopoles de droit par lesquels un Etat s'attribue exclusivement la tâche de l'éducation et interdit aux particuliers ou aux groupes indépendants d'assumer en ce domaine aucune responsabilité propre" (Relations; sept. 1948, 246).

[2]Parmi les premiers définisseurs de l'idéologie en matière d'éducation, le Père Hospice Verreau avait pourtant reconnu, dans son volume intitulé Cours de Pédagogie publié en 1859, que l'éducation physique représente l'un des aspects du développement global de l'être humain (Guay; 1964, 24). En 1917, Mgr Ross publie un manuel de pédagogie en usage dans les écoles normales durant environ 25 ans. Lorsqu'il aborde le rôle que l'éducation physique doit jouer dans l'Ecole, il avance qu'il "importe de donner à l'enfant un corps sain et vigoureux, alerte et beau, tout en l'aidant à acquérir la délicatesse des sens et les aptitudes manuelles". Il précise cependant qu'il ne faut pas accorder trop de soins à la culture physique car "ce serait inspirer aux élèves un idéal qui se confine dans l'idée de la force brutale et développer la bête au détriment de l'esprit" (cité par Guay; 1974, 20).

l'intellectualisme ainsi que sur le désir de développer surtout la dimension spirituelle de l'Homme, nuit considérablement à l'intégration des exercices corporels qui demande l'adoption d'idées libérales" (Guay; 1974, 17). Chez les habitants de la campagne, une éducation corporelle de type naturel est privilégiée puisqu'on peut l'associer aux travaux de la ferme qui favorisent l'enracinement à la terre, tout en permettant d'éviter les dangers moraux et nationaux que peuvent causer la vie urbaine et industrielle. Les principaux porte-parole de l'autorité ecclésiastique préfèrent toutefois que les étudiants qui fréquentent l'école de la ville s'adonnent à la pratique d'activités à caractère militaire, plutôt qu'à la gymnastique, compte tenu du fait que cette forme d'enseignement semble offrir de nombreux avantages dans l'immédiat et le futur, tout en représentant moins de risques sur le plan moral. En plus de ces deux courants de pensée que l'on retrouve principalement soit à la campagne (l'agriculturisme[1]), soit à la ville (le militarisme), l'existence d'un courant hygiéniste à cette époque préconise que l'on s'adonne à la pratique modérée des activités physiques dans le cadre du système scolaire dans le but de faciliter le développement et l'entretien de "l'appareil locomoteur", tout en permettant d'améliorer, ou à rétablir la santé qui est menacée par le "surmenage scolaire", les épidémies, l'alcoolisme, et la tuberculose.

Au début des années trente, un nouveau mouvement de pensée (le courant pédagogique) commence à s'implanter dans le domaine de l'éducation physique, chez les Québécois d'expression française. Ses principaux promoteurs cherchent à mettre en évidence le rôle important que cette matière peut jouer à l'intérieur du système d'éducation. Ils estiment que l'éducation physique doit s'occuper de la culture des facultés corporelles, en développant un corps sain et vigoureux, la délicatesse des sens ainsi que les aptitudes manuelles. Bourdieu considère que

---

[1] "Au début du XXe siècle, les hygiénistes confirment les affirmations des agriculturistes sur l'influence de la vie agricole sur la santé. Ils soutiennent que les travaux agricoles au grand air sont sans conteste les plus salutaires et les plus hygiéniques de toutes les activités physiques. C'est d'ailleurs chez les classes heureuses des cultivateurs que l'on trouve le plus de vitalité et de bonne santé. Il n'est donc pas nécessaire de conseiller aux cultivateurs un surcroît d'exercice physique après leur journée de travail. Ils ont plutôt besoin d'un repos bien mérité" (Guay; 1977, 40).

"le champ culturel se transforme par restructuration successive plutôt que par révolution radicale" (1967, 371). L'éducation physique au Québec semble suivre aussi une telle approche. Cette transformation se manifeste toutefois à un rythme relativement lent, avant l'arrivée des années cinquante.

Au moment où Jean-Robert Bonnier publie son rapport, le Québec est à l'aube d'une période que l'historien Jones qualifie de "remise en question" et qui peut être perçue comme le début d'un temps nouveau (1978, 487).[1] A cette époque, les Canadiens-français n'adhèrent pas tous à l'idéologie véhiculée par le clergé. Certaines favorisent le changement et souhaitent l'adoption d'idées nouvelles sur le plan économique, politique, et culturel. Selon Bernard, "la minorité qui conteste le plus vigoureusement le conservatisme dominant s'inspire du libéralisme européen" (1978, 107). En plus du support intellectuel dont ils ont besoin pour justifier l'idéologie "de remplacement", celui-ci leur permet une définition, une explication, ainsi que des objectifs différents de ceux qu'exprime l'idéologie dominante qui se présente toujours comme une idéologie globale. L'Eglise catholique se sent légitimée, en tant que définisseur de l'idéologie, d'être omniprésente et associée à tout ce qui se pense, s'organise ou se passe d'important à l'intérieur de la société québécoise. Ses représentants occupent plusieurs postes stratégiques et "les rapports entre l'Eglise et l'Etat provincial sont marqués d'une union et d'une coopération des plus intenses" (Falardeau; 1971, 360). Puisque l'Etat ne semble jouer qu'un rôle administratif et subalterne dans le monde de l'éducation, et que l'enseignement que l'on destine aux catholiques est sous la responsabilité immédiate de l'Eglise qui entretient des relations étroites avec la population, toute forme d'opposition qui se manifeste à l'égard de l'idéologie que véhicule le clergé en matière d'éducation risque d'être perçue comme une contestation des idées ou du comportement que les représentants de l'élite religieuse privilégient. Une telle forme de contestation est susceptible d'être soit dévalorisée rapidement par les autorités ecclésiastiques, soit

[1] "L'époque 1896-1939 met en relief le combat entre les forces qui favorisent le changement et celles qui tentent de maintenir l'ordre établi dans la société québécoise" (Jones; 1978, 450). "Les années de guerre et d'après-guerre paraissent, avec un certain recul historique, comme des années de transition ou de remise en question dans tous les secteurs de la vie québécoise" (Jones; 1978, 453).

endiguée par le réseau de liens institutionnalisés, ou d'être perçue comme inacceptable sur le plan des valeurs et des normes qui sont traditionnellement privilégiées.

Le rapport que publie Jean-Robert Bonnier sur l'état de l'éducation physique au Québec, à la fin des années trente, ne se limite donc pas uniquement à une remise en question de la manière dont cet enseignement s'effectue dans les écoles. C'est presque tout le système d'éducation qui est visé puisque certains Québécois "ont du mal à concilier les prétentions gouvernementales et ecclésiastiques selon lesquelles le Québec a le meilleur système d'enseignement en Amérique du Nord, avec le taux de scolarité le plus bas du pays" (Jones; 1978, 454). Vu de l'extérieur, le système d'éducation du Québec est considéré comme "un déshonneur national compte tenu du fait que cette province dépense si peu pour l'éducation, (...) que les enfants pauvres ne vont aucunement à l'école, ou alors fréquentent les écoles publiques dirigées par des professeurs inexpérimentés ou incompétents qui sont sous la tutelle de l'Eglise. Trop de temps est accordé à l'enseignement religieux. Il ne reste dès lors peu ou pas de temps à consacrer à l'enseignement des matières élémentaires, ou de ce qui est convenu de considérer comme matière scolaire ordinaire" (Jones; 1978, 184).

L'examen de la situation qui prévaut durant la première moitié du XXe siècle sur le plan idéologique laisse entrevoir la présence d'un certain conservatisme sur le plan de la culture première, c'est-à-dire sur la façon d'être, de penser, et d'agir des Québécois d'expression française. Cette communauté culturelle semble toutefois être conditionnée en grande partie par le fait que les principaux définisseurs de l'idéologie dominante se réfèrent souvent à la sauvegarde de la foi, de la terre et de la langue, et qu'ils estiment que l'émancipation de chacun de ces aspects est lié au maintien des deux autres. Une telle façon de procéder permet de justifier, dans une certaine mesure, la complémentarité qui existe selon eux entre le messianisme, l'agriculturisme et le nationalisme. Compte tenu de l'ampleur et de la force de ces mouvements de pensée, il n'est donc pas étonnant de constater que nos

ancêtres considèrent que l'éducation du corps doive s'effectuer principalement à la ferme, et que cette façon de faire s'impose avec d'autant plus de vigueur que les occupations agricoles sont celles qui donnent "le plus grand nombre de constitutions saines et athlétiques" (Etienne Pascal Taché; cité par Guay; 1974, 6). Considérant que l'exercice militaire représente une forme d'éducation physique relativement satisfaisante pour les étudiants qui fréquentent les écoles de la ville, les membres du Comité catholique ainsi que ceux du Département de l'instruction publique n'accordent guère d'attention aux propos que certains éducateurs, et défenseurs de l'autonomie du Québec tiennent, à compter de 1912, en vue de condamner cette forme d'enseignement qui s'éloigne des principes de l'éducation physique. La présence de la seconde guerre mondiale, a pour effet de légitimer à nouveau la présence de la culture physique militaire dans les écoles du Québec. D'ailleurs pourquoi remettre en question un type d'approche qui permet, aux Québécois d'expression française, de se différencier de la collectivité anglo-protestante qui a délaissé cette forme d'enseignement pour une éducation physique davantage axée sur la pratique des sports et sur l'hygiène corporelle? Le fait que les autorités en place contestent, dans une certaine mesure, les valeurs, les normes ainsi que les modèles qui sont valorisés et véhiculés par les colonisateurs anglais, et qu'ils ont tendance à surévaluer ce qui les distingue des autres tout en s'enfermant d'autre part dans une vision autoritaire du monde, représente en quelque sorte un système de défense passive qui semble tout à fait "normal", lorsque l'on se base sur la théorie de Hagen, sur le changement social (1962, 209).

Sur le plan socio-démographique, la population québécoise habite un territoire très vaste au début du siècle, et elle se répartit en de nombreux villages. "Outre Montréal et Québec, il n'existe que sept agglomérations dont la population dépasse 7 000 habitants, en 1901. (...) Montréal représente 50% de la population urbaine. En 1930, 40% de la population québécoise vit dans les villes comparativement à 36% en 1951 où l'on compte 230 villes de moins de 20 000 habitants totalisant environ 20% de la population urbaine, tandis que Montréal et Québec en regroupent 60%" (Trottier; 1967, 27). Au seuil du XXe siècle, deux Québécois sur trois habitent la campagne; "en 1939 les proportions sont inversées (...)

et, en chiffres absolus, moins de Québécois sont occupés aux travaux agricoles en 1931, qu'en 1891" (Jones; 1978, 416). De 1 560 000 âmes qu'elle était en 1896, la population de la province est passée à 3 230 000 en 1939 (Jones; 1978, 416). Durant les deux décennies qui suivent le début de la seconde guerre mondiale, l'augmentation de la population, en chiffres absolus, est relativement plus élevée que ce que l'on a connu depuis le début du siècle, cela étant dû à un taux de natalité très élevé (entre 25 à 30 pour mille), à un taux de mortalité qui diminue de façon importante (de 10,3 pour mille en 1939 à 7,2 en 1959), ainsi qu'à une certaine immigration" (Jones; 1978, 453).

Habitant une province non-urbanisée, et qui n'est guère industrialisée, les Canadiens-français qui vivent au Québec au début du XXe siècle demeurent confinés pendant longtemps au seul secteur de l'agriculture, qu'ils exploitent généralement sur la base d'une économie de subsistance. Travaillant d'habitude six jours par semaine durant la saison d'été, du lever du soleil jusqu'à son coucher, les durs travaux des champs ainsi que les soins qu'il importe d'accorder aux animaux, monopolisent presque toutes les forces physiques. De plus, ceux-ci ne laissent guère de possibilité, et de disponibilité aux individus pour s'adonner à la pratique régulière d'activités sportives. Sur le plan de l'industrie manufacturière, celle-ci n'a qu'une "importance mineure dans l'économie québécoise, au début du XXe siècle (4%). [Toutefois elle] se trouve radicalement transformée en 1920 (38%), et atteint 64% de la production provinciale au début de la seconde guerre mondiale" (Jones; 1978,417). Enfin, au moment où se manifeste la crise économique, le Québec connaît un taux de chômage relativement élevé.[1] Durant les années de guerre et d'après-guerre, les gens quittent massivement la campagne et cherchent à aller travailler en ville.

Quant à l'ensemble des processus de décision qui concernent la totalité de la société globale, ce sont "les éléments les plus conservateurs

---

[1] "En 1931, le taux de chômage chez les syndiqués monte à 19,3% au Québec comparativement à 17,2% en Ontario (...); l'année suivante il atteint 26,4% (...) et les divers paliers de gouvernement doivent venir en aide aux chômeurs pour les soulager directement (...) et leur permettre de défrayer le coût des biens nécessaires" (Lacourcière, Provencher, Vaugeois; 1970, 508). Cependant "les ouvriers qui réussissent à conserver leur emploi se trouvent assez bien" (Jones; 1978, 421).

de l'élite canadienne-française qui prennent la relève des britanniques sur le plan de la culture politique" (Wade; 1963, chap. V-X), à la suite de la rébellion de 1837. Ceux-ci prônent un "repli sur les valeurs traditionnelles du conservatisme: conceptions élitistes et spiritualistes, respect de l'ordre établi, de l'autorité, etc." (Bernard; 1978, 105). Pendant que le libéralisme atteint, avec le début du XXe siècle, une position dominante au Canada-anglais, un fort courant traditionnaliste subsiste au Québec français. Animé principalement par le clergé, celui-ci prône "la volonté de satisfaire les besoins [des individus et de la collectivité] en faisant appel aux seuls moyens traditionnels (i.e. l'Eglise et la famille), sans avoir affaire au gouvernement" (Bernard; 1978, 106). Les tenants du conservatisme traditionnel privilégient alors l'agriculturisme, le messianisme, l'antiétatisme, et ils s'en prennent à ceux qui font la promotion du libéralisme et du socialisme.

D'autres événements exercent aussi une certaine influence sur le devenir de l'éducation physique durant la période de son développement originel. La participation du Canada au second conflit d'envergure mondiale permet à des Québécois d'expression française de voyager davantage à l'étranger. Différentes parties de la population deviennent plus conscientes de l'importance que revêt le niveau de la condition physique. A l'Assemblée législative, "la déchéance physique du peuple canadien-français est dénoncée" par Chalout qui propose "de voter à tous nos collèges et écoles normales un octroi annuel de $2 000 à $3 000 pour leur fournir les moyens de s'assurer les services d'un professeur compétent de culture physique. Cet enseignement, d'au moins une demi-heure par jour, (...) pourrait être fait par des spécialistes de la Suède, de la Norvège, ou du Danemark" (cité par Guay; 1980, 105). Cette lacune que constitue le manque d'école de formation d'éducateurs physiques est soulignée aussi par certains chefs de file (Guay; 1980, 104, 106, 107, 109).

L'absence de bâtisses et de terrains qui sont destinés à la pratique des activités sportives, ainsi que la très faible quantité d'équipement et de matériel dont on dispose pour l'enseignement de l'éducation physique, ont pour effet de retarder l'implantation de cette matière à l'intérieur du système scolaire. Un manque d'organismes et de structures à

caractère sportif représentent aussi une lacune importante. Toutefois, la présence des "Patros" (l'Oeuvre des Patronages),[1] ainsi que celle de "la Confédération des Oeuvres de Loisirs" (C.O.P.),[2] contribuent, avec une autre forme d'association sportive qui existe dans la métropole,[3] à pallier en partie à certaines carences.

c - La formation des éducateurs physiques

Même si l'implantation de cette matière s'effectue à un rythme plutôt lent dans les écoles publiques et privées, la présence de l'éducation physique à l'intérieur du système d'enseignement nécessite que les professeurs soient suffisamment sensibilisés aux caractéristiques de cette matière, au moment où ils reçoivent leur formation académique et professionnelle. Ils se doivent aussi, selon le secrétaire du Conseil d'hygiène de la province de Québec, "d'être préparés à diriger ces exercices tout comme ils dirigent ceux à caractère intellectuel, et de se qualifier pour enseigner la gymnastique élémentaire, durant leur passage dans les écoles normales" (cité par Guay; 1980, 89). Même si certaines de ces institutions semblent manifester relativement tôt[4] de l'intérêt au sujet

---

[1]Dirigés par les Frères de St-Vincent-de-Paul au Canada-français depuis 1884, les Patros se sont principalement intéressés à l'organisation d'activités sportives et de loisirs auprès des jeunes et des adolescents.

[2]A la demande des archevêques du Québec, la C.O.P. est fondée en 1946 dans le but de regrouper les Fédérations diocésaines existantes, et qui s'occupent des terrains de jeux, de centres récréatifs, de clubs sportifs et de camps d'été. Cet organisme joue un important rôle de leadership dans le domaine du sport et du loisir, jusqu'au début de la révolution tranquille.

[3]Au tournant du siècle, un groupe d'hommes d'affaires et de personnes qui s'intéressent au sport, conçoivent l'idée de construire une bâtisse pour permettre aux jeunes de s'adonner à la culture physique, à l'athlétisme et aux sports. Le Centre Sportif de la rue Cherrier est construit en 1914, et terminé en 1919. L'Association fut incorporée en 1902, est connue par la suite sous le nom de "l'Association Athlétique Nationale de la Jeunesse" (Palestre Nationale).

[4]Les premières tentatives de fonder des écoles normales remontent aussi loin que 1836 au Québec. Le statut légal attribuant une reconnaissance "permanente" à ce type d'institution n'est accordé qu'en 1856. Dix ans plus tard, "le Conseil de l'Instruction publique adopte le premier règlement au sujet de l'enseignement des exercices militaires dans les écoles normales du Bas-Canada. Celui-ci stipule qu'il sera donné au moins deux exercices par semaine et pas plus de trois (durée: 45 minutes à une heure). Le temps sera pris moitié sur celui qui est alloué aux récréations..." (cité par Guay; 1980, 78).

de l'enseignement de cette matière par le titulaire de classe, il demeure que l'apprentissage de la gymnastique par les futurs enseignants, lors de la période de leur formation, représente beaucoup plus "une déclaration de principe ou d'intention qu'un fait réel, puisqu'on n'accorde guère d'importance, ni beaucoup d'attention à l'intérieur des programmes, au sujet de la pratique de ces activités (Guay; 1974, 45-47 - Guay; 1980, 85, 98). De plus, comme il n'existe que très peu de professeurs de gymnastique, que les instructeurs militaires sont beaucoup plus nombreux, et que le type d'enseignement qu'ils dispensent est perçu comme étant un complément aux exercices de gymnastique qui ne sont offerts qu'occasionnellement, il s'ensuit "qu'à compter de l'année 1866, l'enseignement des exercices physiques est progressivement influencé par l'entraînement militaire" (Guay; 1974, 48-49).

> "Ce n'est qu'en l'année scolaire 1904-1905 que des exercices de gymnastique furent enseignés régulièrement à l'Ecole normale Jacques-Cartier. Cet enseignement était donné par le célèbre professeur Scott[1] (...). Toutefois, celui-ci n'aurait enseigné à cette institution que de 1904 à 1907. L'année suivante, c'est le sergent C.-P. Brunelle qui enseignait les exercices physiques... militaires. C'est le département de la milice d'Ottawa qui en assurait la responsabilité, et cet enseignement ne coûtait absolument rien à l'Ecole normale" (Guay; 1974, 49).

> "Il faut attendre 1940 pour que l'enseignement de la gymnastique devienne théoriquement obligatoire, à raison d'un cours par semaine dans les écoles de garçons et d'une demi-heure par semaine dans les écoles normales de filles, les scolasticats et les écoles normales de religieuses enseignantes" (Guay; 1974, 50).

Compte tenu de ce qui précède, il n'est donc pas étonnant de constater que les "professeurs de gymnastique" que l'on engage dans les institutions d'enseignement soient formés en partie par l'armée qui dispense des cours dans différentes écoles normales de la province. Ces activités, qui sont généralement offertes sur une période d'un mois au cours de la

---

[1] "Maître, instructeur diplômé du Collège Royal Militaire de Kingston, Scott a été formé au collège militaire par la gymnastique suédoise traditionnelle, telle qu'elle était en vogue à cette époque en Europe" (Guay; 1974, 32). "Ses gymnastes (canadiens) remportent le championnat international de la gymnastique à Rome en 1908 et à Nancy en 1911" (Guay; 1974, 33).

saison estivale, sont toutefois "insuffisantes pour former des éducateurs" (Leclerc; 1947, 17, 24).

Selon Georges Gauvreau, c'est en 1940 qu'apparaît de manière concrète le premier projet en vue de fonder "une école normale de culture physique capable de dispenser un enseignement échelonné sur une période de trois ans, et où les aspirants moniteurs auraient appris les rudiments de l'anatomie, de la physiologie, de la chimie, de la physique, tout en suivant des cours sur la psychologie, la natation et la culture physique" (1945, 3). Un tel projet ne semble pas avoir vu le jour au Québec-francophone, principalement à cause du fait que "l'idée d'études universitaires, couronnées par les degrés réguliers, se heurte encore à des difficultés d'ordre pratique. Le passé prouve jusqu'à l'évidence que l'éducateur physique n'intéresse pas les hommes d'études. Hors quelques rarissimes exceptions, le goût des livres et celui de l'exercice sont rarement conjugués" (1945, 36).

Les premières écoles privées qui s'intéressent à la formation de personnes "spécialisées" pour enseigner l'éducation physique apparaissent à cette époque.[1] La plupart des responsables de ces écoles ont une formation pédagogique qu'ils ont acquise dans les écoles normales du Québec. Les données essentielles auxquelles ils se réfèrent pour enseigner l'éducation physique sont contenues dans le Manuel de pédagogie théorique et pratique de Mgr F.X. Ross qui affirme en 1916 que:

> "De façon générale, l'éducation physique développe la santé et la force du corps (...), et qu'elle a pour but de donner à l'enfant un corps sain et vigoureux; alerte et beau; la délicatesse des sens; des aptitudes manuelles (...). Tout en accordant à l'éducation physique la part qui lui revient dans l'éducation intégrale de l'homme, il faut cependant se garder de lui attribuer une importance disproportionnée (...). Accorder trop de soins à la culture physique c'est inspirer aux

[1] La toute première école semble avoir été celle de Mlle Grenier (1938). Il y eût ensuite le Centre d'Education physique de Trois-Rivières dirigé par Gabriel Robert, l'Institut Nick Kebedgy, la Société canadienne d'Education physique et Récréation (1946), l'Institut Yvan Coutu (Guay; 1975, 29). "A number of colleges and school commissions began to depend on the professional services of private and influential institutions for the organization or management of their physical education and recreation programs" (Landry et Montpetit; 1965, 188).

> élèves un idéal qui se confine dans l'idée de la force brutale et développer la bête au détriment de l'esprit. La culture physique doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine" (cité par Guay; 1974, 20).

En 1948, Roland Vinette publie un volume intitulé Pédagogie générale dans lequel il précise que "le but de l'éducation physique est d'accroître la force et la vigueur du corps, de le rendre capable de résister au travail et à la maladie, de développer la sûreté et la finesse des sens (...). La vie physique est digne de respect et d'attention. La développer c'est faire fructifier des talents reçus. La mépriser ou la diviniser, c'est faire injure à Dieu" (Vinette; 1948, 73-75). Ainsi, la conception dualiste et intellectualiste de Vinette l'amène à chercher "un juste milieu entre deux excès également condamnables" (Guay; 1975, 32). Malgré les énoncés de principe de cette pédagogie officielle, l'enseignement de l'éducation physique reste étroitement associé à l'entraînement militaire sous forme de corps de cadets, et même si le manuel officiel[1] diffuse la gymnastique d'origine suédoise.

En 1948, un mémoire présenté par Cécile Grenier au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique recommande "de donner, pendant les vacances, des cours temporaires d'entraînement; et de fonder une école d'éducation physique, affiliée à l'une de nos universités de langue française, où des cours théoriques et pratiques d'un an ou deux seront donnés" (citée par Guay; 1980, 109). Le manque de ressources financières empêche la mise sur pied d'un Institut d'éducation physique et de loisirs à l'université Laval, au cours de la même année. Un comité, présidé par le secrétaire-général de cette institution (Mgr Parent), recommande qu'un tel organisme s'intéresse "à la fois à la formation des professeurs d'éducation physique et au bon conditionnement physique de l'ensemble des étudiants de l'université" (Dumais; citée par Guay; 1980, 109).

d - Le regroupement en association "professionnelle"

Bien que "The American Physical Education Association" tient son 19e congrès annuel à Montréal en 1912 (Guay; 1980, 98), il ne semble

---

[1] Département de l'Instruction publique de la Province de Québec; Manuel de culture physique à l'usage des écoles; S.I.; 1942; 127 p.

pas exister, au cours de la première moitié du XXe siècle, d'association ayant une envergure provinciale et dont la tâche consiste à réunir et à défendre les intérêts des éducateurs physiques québécois d'expression française. Selon Gauvreau (1945, 4), plusieurs Canadiens-français font partie de la "Quebec Association for Health, Physical Education and Recreation", entité fondée en 1923 par Lamb de McGill, et qui vise à regrouper les professionnels anglo-canadiens qui oeuvrent dans le secteur de l'éducation physique. En 1942, "QAHPER" organise une campagne en vue de susciter un plus grand intérêt envers les problèmes que l'éducation physique rencontre dans cette province. Même s'il est difficile de déterminer l'influence que cet organisme peut exercer sur le devenir de l'éducation physique au Québec, il demeure que certains francophones semblent y jouer un rôle actif, d'après un compte rendu publié dans JOHPER, au mois de mai 1948 (vol. 9, no 5, 353). En plus de "L'Ecole d'hygiène de l'université de Montréal" et de "l'Association athlétique de la jeunesse" quelques québécois d'expression française sont aussi membres de "l'American Association for Health, Physical Education, and Recreation", selon un recensement de ses membres publié en 1947 (JOHPER; vol. 18, no 7, 550). Un congrès est organisé à Montréal en 1948, par l'Association des récréations, du bien-être et de l'éducation physique du Québec, "en vue de réunir toutes les personnes qui portent un intérêt particulier envers l'éducation physique" (Guay; 1980, 108).

e - Le statut social et légal

La première réglementation relative à la pratique de la gymnastique militaire dans les écoles est présentée en 1866. Même si l'enseignement de la gymnastique et de l'hygiène à l'intérieur du système scolaire québécois d'expression française est en principe considéré comme obligatoire à compter de 1878 (Guay; 1968, 9), le Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique exprime, par une résolution votée l'année suivante, le souhait que l'on introduise l'enseignement militaire dans les collèges, les écoles normales, et les maisons d'éducation en général (Guay; 1974, 48). Des résolutions destinées à confirmer le maintien d'une telle approche sont présentées à différentes reprises au cours de la première

moitié du XXe siècle. Le fait de confier l'enseignement de cette matière à des instructeurs de l'armée, des culturistes, ou des moniteurs de sport, ou de gymnastique, nuit considérablement à la mise en place d'une autre forme d'éducation physique axée sur le développement global de l'être humain. Le peu d'importance que le système d'éducation accorde à ce type d'activités et à cette catégorie de travailleurs, maintient l'éducateur physique à un niveau de prestige fort peu élevé dans la société québécoise d'expression française.

Dans le secteur plus spécifique du sport, une "Loi instituant le Conseil provincial des sports" est présentée en 1939 dans le but de gouverner et de superviser le sport professionnel, semi-professionnel et amateur. Son application est jugée trop complexe, et elle ne reçoit jamais la sanction royale. Ceux qui dirigent le Québec à l'époque de la seconde guerre mondiale refusent de s'impliquer dans la perspective de la loi centrée en partie sur le bien-être physique votée par le gouvernement fédéral en 1943. La faible considération que les principaux définisseurs de l'idéologie ainsi que ceux qui détiennent le pouvoir politique manifestent à l'endroit de l'éducation physique, et le peu d'attention qu'ils accordent aux arguments qu'évoquent les individus qui tentent d'intégrer l'enseignement de cette matière à l'intérieur du système scolaire, exercent une influence négative sur le rythme d'implantation de l'éducation physique ainsi que sur l'évolution de son statut social et légal au cours de la période de son développement originel. Malgré la présence de ces éléments de freinage, la programmation de l'éducation physique, ajoutée à l'organisation d'activités sportives à des fins de participation intra-murale et inter-écoles, prennent progressivement racines au fil des années. Le fait de réclamer "ouvertement et à plusieurs reprises la fondation d'une école d'éducation physique" (Gauvreau; 1945, 4) contribue aussi à rehausser l'importance que certains organismes commencent à accorder envers la formation et la qualification des éducateurs physiques. L'apparition du terme "culture physique" en 1942, à la place du mot gymnastique (Guay; 1980, 105) peut être perçue comme le symbole d'une nouvelle image que l'on cherche à véhiculer au sujet de l'enseignement de cette matière.

f - Le code de déontologie

L'enseignement de l'éducation physique au cours de la période originelle semble être laissé à la discrétion des individus qui en assument la responsabilité. Aucune allusion relative à la présence d'une certaine forme de réglementation de leur comportement n'est perceptible dans les textes qui font état de la manière dont l'éducation physique s'est développée jusqu'au milieu du XXe siècle.

Malgré le fait que le principe de l'enseignement de la gymnastique et de l'hygiène, aux niveaux primaire et secondaire, remonte à près de trois-quarts de siècle (1878-1948) au moment où se termine la période de développement originel de cette occupation, l'implantation de cette matière dans les programmes d'études ainsi que la forme d'approche à caractère militaire que l'on a longtemps privilégiée au sein de la communauté québécoise d'expression française, sont toujours confrontées à une certaine remise en question. La formation des éducateurs physiques au sein d'institutions privées, qui ont commencé à apparaître à la fin des années trente et de la décennie suivante, fait aussi l'objet de certaines interrogations, et l'apprentissage de différents types de savoirs reliés à cet aspect de la connaissance demeure beaucoup plus un projet d'intention qu'un fait réel dans les écoles normales destinées à la formation des professeurs. Le faible statut social et légal que détient l'éducation physique à cette époque, de même que l'absence d'association d'envergure provinciale axée sur le regroupement des éducateurs physiques d'expression française, ont un effet moins important sur le développement de l'éducation physique au moment où s'amorce la seconde moitié du XXe siècle, comparativement à l'influence positive que certains éléments du processus de professionnalisation peuvent avoir sur le rythme d'évolution de cette occupation.

2.3.2 La période de transition (1949-1963)

Les approches centrées sur le militarisme et l'agriculturisme sont progressivement remplacées par une idéologie qui préconise le développement global de l'être humain au moyen de l'activité physique. Outre le fait que la formation des éducateurs physiques commence à s'effectuer

au niveau universitaire, on éprouve le besoin de se regrouper au sein d'associations susceptibles de représenter ce groupe de travailleurs, tout en favorisant le développement de l'éducation physique surtout dans le milieu scolaire.

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

Au moment où l'université d'Ottawa offre aux canadiens d'expression française la possibilité de s'inscrire à un programme d'études de premier cycle en éducation physique (1949), les arguments sur lesquels s'appuient certains intellectuels de l'époque sont principalement centrés sur une justification de la raison d'être de cette matière à l'intérieur du système scolaire.

> "Dans son volume intitulé Pédagogie générale, publié en 1948 et toujours en vigueur en 1964, Vinette précise que 'le but de l'éducation physique est d'accroître la force et la vigueur du corps, de le rendre capable de résister au travail et à la maladie, de développer la sûreté et la finesse des sens (...). La vie physique est digne de respect et d'attention. La développer c'est faire fructifier des talents reçus. La mépriser ou la diviniser, c'est faire injure à Dieu'" (Vinette; 1948, cité par Guay; 1974, 27).

Proposant que l'éducateur physique s'intéresse au développement global de l'être humain plutôt que de se limiter à la seule dimension corporelle lorsqu'il utilise l'activité physique, Paplauskas-Ramunas suggère, dans son volume intitulé L'éducation physique dans l'humanisme intégral, une quadruple hiérarchisation des objectifs que celle-ci devrait poursuivre.

> "1. L'éducation physique a, d'abord, comme fins prochaines, l'épanouissement complet et harmonieux du corps, le développement et l'équilibre du système digestif, du système nerveux ou cérébral et du système musculaire.
>
> 2. L'éducation physique a, comme fin plus éloignée, de contribuer à l'épanouissement complet et harmonieux de l'âme, au développement et à l'équilibre des facultés supérieures: sensitives ou esthétiques, cognitives, volitives, de façon que le corps

> devienne l'instrument vigoureux et à la fois docile de notre âme.
>
> 3. L'éducation physique a comme fins plus profondes de contribuer à l'unité substantielle du corps et de l'âme, à la formation du caractère, à la perfection, à la grandeur morale de l'éduqué.
>
> 4. L'éducation physique a comme fin suprême de contribuer à la spiritualisation, à l'intégration de l'être humain, au rapprochement de l'éduqué de Dieu, du Christ, de l'Eglise, sources de la plénitude de la vie et de l'existence" (Paplauskas-Ramunas; 1964, 47).

Bien que plusieurs éducateurs physiques formés à cette époque semblent connaître et partager ce point de vue de "leur maître à penser", et que le courant pédagogique atteint de nouveaux sommets sur le plan de la justification théorique (Guay; 1975, 34-35), il demeure que l'implantation de l'éducation physique dans le milieu scolaire éprouve de nombreuses difficultés, si l'on se base sur le peu de gestes concrets que posent ceux qui ont le pouvoir de diriger le Québec ainsi que les responsables du système de l'éducation (Guay; 1980, 112-115). Sur le plan de l'approche idéologique, certaines divergences apparaissent au sujet de l'importance et de la signification que le sport peut jouer à l'intérieur d'un programme d'éducation physique (Guay; 1980, 111-114). Les tenants du mouvement de pensée antérieur cherchent aussi à défendre leur point de vue et à le légitimer. A titre d'exemple, le Secrétaire-adjoint du Comité catholique du Département de l'Instruction de la province de Québec tient à préciser, au tout début des années soixante, que le Comité catholique s'est toujours appliqué à ce que l'éducation enseignée dans les classes sous sa juridiction réponde aux besoins de l'heure, et qu'il importe de tenir compte du fait que la population de notre province vivait jadis de l'agriculture, et demeurait principalement à la campagne.

> "La vie au grand air, la participation des jeunes aux pénibles travaux de la terre, les vastes espaces dont disposaient les enfants pour les jeux, les distances plutôt longues qu'ils avaient à parcourir pour se rendre à l'école et en revenir, la plupart du temps à pied, rendaient moins nécessaires en classe, les exercices de culture physique et justifiaient les maîtres de se limiter surtout à l'enseignement de l'hygiène. Le Comité catholique

> n'a jamais pour autant négligé l'importance de la formation physique. Il a toujours usé des meilleurs moyens à sa disposition pour en faire voir l'importance aux maîtres et leur rappeler leurs devoirs à ce sujet. Il publie et distribue gratuitement aux écoles qui en font la demande, et ce, depuis plus de quarante ans, un manuel de culture physique, réédité en 1942, qui renferme les preuves évidentes de son intérêt sur la question et des efforts qu'il déploie pour assurer à cet enseignement la place qui lui revient" (Lemieux; 1961, 1-2).

La politique que continuent d'adopter à l'égard de ce type d'enseignement les personnes qui ont la charge du système d'éducation nécessite pourtant d'être remise en question, lorsqu'on observe la manière dont cette matière est intégrée dans les programmes d'études, ainsi que les données qui proviennent d'enquêtes réalisées au tout début des années soixante.

> "En 1957, le Comité Catholique du conseil de l'instruction publique approuve un nouveau programme d'études, en entérinant d'une part les directives du programme de 1956 où l'on accordait aux classes de 8e et de 9e années quatre heures par semaine aux 'arts' (arts plastiques, initiation à la musique, travaux manuels, culture physique), tout en négligeant d'autre part, de l'intégrer dans l'horaire de classes de 10 année... oubli qui ne fut corrigé qu'en 1961, lorsqu'on l'inclut aussi à ce niveau et à celui de la 11e année" (Guay; 1974, 42).

> "Une recherche conduite en 1962-1963 aux niveaux élémentaire et secondaire[1] démontre qu'aucun enseignement systématique, constant et progressif de l'éducation physique n'existe dû aux nombreuses carences que l'on rencontre tant sur le plan des structures et des programmes que sur celui des ressources humaines et matérielles" (Guay; 1964, 45).

La situation précaire dans laquelle l'enseignement de l'éducation physique se retrouve à l'intérieur du système scolaire au tout début des années soixante s'explique par un certain nombre de facteurs:

---

[1]Sur les 1 700 commissions scolaires contactées, 1 094 ont répondu au questionnaire d'enquête. Seulement 10,2% avaient un service d'éducation physique. Pour de plus amples informations à ce sujet, voir Guay, D.; L'éducation physique dans les écoles élémentaires du Québec; Lévis; Le Quotidien Ltée; 1964, 10-11 - Guay, D.; L'éducation physique dans les écoles secondaires du Québec; Lévis; Le Quotidien Ltée; 1964, 11.

> "- Il n'existe aucun organisme gouvernemental responsable de l'enseignement de l'éducation physique;
>
> - aucun programme officiel n'est appliqué;
>
> - seulement dix pour-cent des commissions scolaires ont à leur emploi un ou des éducateurs physiques;
>
> - plus de quatre-vingts pour-cent des écoles élémentaires n'ont pas de gymnase;
>
> - plus de quatre-vingt-dix pour-cent des instituteurs et institutrices ne respectent pas le programme officiel du Département de l'Instruction publique;
>
> - plus de soixante-dix pour-cent des inspecteurs de l'enseignement élémentaire ne se préoccupent pas de cet enseignement;
>
> - par voie de conséquence, seulement dix-sept pour-cent des élèves du cours élémentaire bénéficient d'une AGITATION OCCASIONNELLE" (Guay; 1974, 37-38).

L'enquête conduite par l'Association des professeurs d'éducation physique de Québec auprès de 88 institutions du Québec métropolitain met aussi en évidence le fait que le tiers des écoles élémentaires et/ou secondaires visitées n'ont aucune personne assignée à l'enseignement de cette matière, que le quart n'ont à leur emploi qu'un seul diplômé en éducation physique, que 42% de ceux qui agissent comme intervenant dans ce domaine ne possèdent aucun brevet et qu'on les retrouve surtout au niveau primaire. Environ la moitié des 59 écoles qui ont inséré l'enseignement de l'éducation physique dans leur programme régulier y allouent moins de 30 minutes, et seulement une y consacre une heure. Le tiers des institutions qui offrent cette activité possèdent un gymnase tandis que les autres utilisent soit une salle, ou une classe.

La situation qui prévaut en éducation physique dans la région de Montréal n'apparaît guère meilleure.

> "Dans la région métropolitaine de Montréal, pour 17 commissions scolaires et 24 000 enfants, on trouve environ 50 professeurs à plein temps, dont seulement 20 sont diplômés d'université, soit 1 professeur pour 5 000 élèves, ou un diplôme d'université pour 12 000 élèves" (Rapport du Comité d'étude sur les loisirs, l'éducation physique et les sports; 1964, 117).

> "Au niveau secondaire, il n'y a aucun professeur spécialisé pour les 960 classes françaises de la commission (...). Au niveau élémentaire, il y a sept professeurs spécialisés pour les 4 600 classes françaises (...). A défaut de professeurs spécialisés, ce sont les titulaires réguliers qui donnent les cours d'éducation physique (...). Il semble qu'au niveau de l'enseignement secondaire, on possède déjà les gymnases et généralement l'équipement nécessaire. Il ne manque que des professeurs" (Gosselin; 1962, 11).

En plus des multiples carences que l'on rencontre à l'élémentaire et au secondaire, l'enseignement de l'éducation physique apparaît encore plus déficient dans les écoles techniques. Les données provenant d'une recherche conduite par "La Ligue Canadienne Française d'Education Physique" en 1961 démontrent que les ressources humaines et matérielles sont relativement absentes dans ces institutions puisque seulement quatre, parmi les 61 qui ont répondu au "questionnaire-enquête", utilisent les services d'un professeur d'éducation physique, et qu'il n'existe que neuf gymnases ainsi que deux piscines.

Dans son étude portant sur la situation de l'éducation physique dans les institutions d'expression française qui sont membres de la Fédération des Collèges Classiques de la province de Québec et qui comptent au-delà de 400 étudiants, Robidas[1] observe que douze collèges sur trente n'ont aucun professeur d'éducation physique, et que la moitié n'en ont engagé qu'un seul. Dans le groupe de 36% d'individus ayant une préparation professionnelle adéquate, deux possèdent une maîtrise, et cinq un baccalauréat. Dix-sept institutions ont un programme d'éducation physique obligatoire; celui-ci s'échelonne sur les huit années du cours classique dans seulement cinq collèges, et la très grande majorité n'offrent cette matière que durant quatre années ou moins. En général (14 sur 17), on ne consacre qu'une heure/semaine à cet aspect de la formation. Sept institutions sur trente ont un programme intramural dit obligatoire, lequel est dirigé par un éducateur physique dans environ 17% des cas. Enfin, 23 collèges participent à un programme inter-école.

---

[1]Pour de plus amples informations à ce sujet, voir Bélanger (1962, 22-27).

Dans un mémoire présenté à la commission d'études chargée de faire le point sur les sports dans l'Ile de Montréal (Commission La Roche),[1] le "Comité de consultation sur les problèmes de l'éducation physique, des sports et de la récréation de l'université de Montréal souligne l'influence négative que peut avoir le manque de facilités et d'équipements sur le taux de participation des étudiants aux activités sportives puisque "60% parmi les 35% qui expriment le désir d'être actifs dans ce domaine abandonnent dès que les endroits et les heures de pratique sont connus, et qu'un autre 15% se retire par la suite durant la saison" (1961, 8-9). Conscients du fait que "le manque de préparation aux sports dans les programmes d'éducation physique est à l'origine du manque d'enthousiasme pour ces activités" (ibid.; 9), les membres de ce Comité tiennent cependant à préciser qu'un groupe de travail "composé de spécialistes en éducation physique et en pédagogie s'occupe, depuis deux ans, de l'élaboration du programme qui est entré en vigueur au cours de l'année scolaire 1961-1962 dans les maisons d'enseignement rattachées à la Faculté des Arts de l'Université de Montréal (...). L'enseignement de l'éducation physique est obligatoire à raison d'une période de 50 minutes par semaine en 8e, et il s'étendra aux classes supérieures (9e, 10e, 11e), à mesure que le nouveau programme s'appliquera" (ibid.; 10).

> "Le progrès de l'éducation physique dans les maisons rattachées à la Faculté est très net, surtout quand on le compare avec la situation qui prévalait il y a quelques années. Les maisons sont de plus en plus exigentes sur les qualifications des professeurs, des gymnases se construisent et s'équipent, l'intérêt est grand" (ibid.; 11).

Quant à la situation qui prévaut dans la capitale, la Commission des Ecoles Catholiques de Québec nomme un directeur de l'éducation physique au mois de septembre 1957, en vue de faciliter l'intégration de cette matière ainsi que l'instauration de programmes aux niveaux primaire et secondaire. Cette volonté d'implanter l'éducation physique obligatoire

---

[1] Constituée au mois de février 1961, cette Commission dépose son rapport en janvier 1962.

à l'intérieur des institutions d'enseignement semble exister aussi au plus haut niveau du système d'éducation.

> "Officiellement, le Département de l'Instruction publique de la Province de Québec étudie présentement un programme d'Education physique pour les écoles secondaires soumises à sa juridiction. A l'heure actuelle ce qui se fait est laissé à la discrétion des institutions d'enseignement secondaire. Par les années passées on n'allouait qu'une période de 55 minutes par semaine ou l'équivalent, tant au niveau primaire que secondaire. Depuis l'an dernier, un comité spécial, formé par le Département de l'Instruction publique, travaille à l'élaboration d'un nouveau programme d'Education physique pour les niveaux élémentaire et secondaire" (Bélanger; 1962, 18-19).

Etabli et approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique en 1963, ce nouveau programme représente, malgré certaines lacunes, "une évolution très favorable de la mentalité envers l'enseignement et l'intégration concrète de l'éducation physique, puisque cette matière faisait partie des 'arts', et qu'elle était noyée parmi d'autres matières ayant une importance nettement secondaire" (Guay; 1974, 42). Le rapport que dépose l'année suivante le comité chargé d'étudier la situation des loisirs, de l'éducation physique et des sports au Québec[1] (Commission Bélisle) ne fait que confirmer ce que les principaux acteurs et décideurs de l'époque savaient déjà:

> "La situation de l'éducation physique scolaire dans le Québec en est une de confusion totale. Le retard des autorités à reconnaître à l'EDUCATION PHYSIQUE sa valeur de discipline éducative essentielle a favorisé le développement, dans les grandes agglomérations urbaines, d'un véritable fouillis administratif et pédagogique" (1964, 115).

> "Au niveau élémentaire, il existe un programme de 'culture physique' qui est décrit dans le programme de 1959 du département de l'Instruction

---

[1] C'est en 1962 que le ministre de la jeunesse forme ce comité. Son rapport est remis au mois de février 1964.

> publique pour le cours élémentaire. Ce sont les titulaires de classe qui voient à l'application de ce programme. Notons qu'ils n'ont reçu aucune préparation spéciale à cet effet. Au niveau secondaire, la situation apparaît meilleure, car ce sont les diplômés en éducation physique qui sont censés s'occuper de cet enseignement. La réalité est différente cependant, toutes les écoles secondaires n'ayant pas de spécialistes dans cette matière" (ibid.; 21).

En plus des nombreuses remarques négatives que l'on formule à l'endroit des responsables du système d'éducation au sujet de l'enseignement de cette matière dans les écoles, certains griefs sont adressés aussi aux différents paliers de gouvernement en vue de souligner le fait qu'il n'existe pas, au Québec, de politique bien définie en matière de loisir, et que la population est confrontée à un manque flagrant d'organisations adéquates à différents endroits, ainsi que dans plusieurs domaines d'activités de loisirs. Dans son mémoire présenté en 1961 au ministre de la Jeunesse, la Confédération des Oeuvres de Loisirs de la Province de Québec (C.O.P.) insiste sur l'urgente nécessité d'adopter des mesures adéquates non seulement à cause de l'industrialisation et de l'urbanisation rapides, mais aussi en vertu du fait que les loisirs prennent une place de plus en plus grande dans la vie des jeunes et des adultes.[1] La Commission Bélisle considère que la mise sur pied de leur Comité d'étude sur

---

[1] "Les loisirs sont une partie importante des activités humaines (...). Même si chaque personne est responsable de l'organisation de son temps libre, il demeure que, parce que l'homme vit en société et que cette dernière, quelle qu'elle soit, influence l'homme, les loisirs sont devenus, sous plusieurs aspects, un problème social. C'est pour cette raison que la société (famille, paroisse, municipalité, diocèse, province et autres) prend à sa charge de répondre au besoin d'organisation des loisirs que la personne ne peut plus affronter seule (...). Puisque les rapports entre 'loisirs' et 'éducation' sont indéniables ... et que toute éducation comporte une conception de l'homme comme orientation de base (...) c'est donc à partir de cette base commune qu'il y a incidence de l'éducation avec le domaine des loisirs. Chez les jeunes, la fonction d'éducation sera beaucoup plus marquée dans l'organisation des loisirs parce que ces derniers se trouvent précisément dans une période de formation individuelle et sociale (...). Dans le cas des adultes, il y a des distinctions à apporter entre des loisirs à caractère culturel, et d'autres qui sont plutôt des moments de divertissement et de simple distraction dans des activités librement choisies".../

les loisirs, l'éducation physique et les sports représente le premier geste concret de la part du gouvernement en vue de définir une politique en ce sens" (1964, 14). Les membres de ce groupe de travail semblent toutefois incapables de relever un tel défi, puisque leur rapport est perçu comme "incohérent, imprécis et erronné dans la partie qui traite de l'éducation physique, et qu'il fait preuve d'un manque d'imagination et de connaissance de la problématique que l'enseignement de cette matière rencontre au Québec" (Guay; 1974, 38). Certains éléments de ce rapport, ainsi que différentes idées qui ont été exposées dans les mémoires soumis à cette Commission, permettent toutefois de sensibiliser davantage différentes catégories d'intervenants à la nécessité de se préoccuper de la cause du loisir, et de celle de l'éducation physique. Au sujet de ce dernier élément, il est notamment proposé que l'on mette sur pied une direction (provinciale) de l'éducation physique, et que celle-ci soit rattachée aux cadres de l'enseignement formel à l'intérieur du ministère de l'Education. Dans l'esprit des membres de cette Commission, ce genre d'organisme devrait être constitué d'un comité permanent de consultation; d'un office de coordination des services pédagogiques (comprenant un bureau de supervision, d'évaluation, et de programmes); d'un office de coordination des services consultatifs (comprenant un bureau de documentation et d'information, de recherche en éducation physique scolaire et de formation des cadres); ainsi que d'un office de coordination des services auxiliaires (comprenant un bureau de contrôle médical et de médecine sportive, d'installations et d'équipement, et de compétition interscolaire) (1964, 121-137). De plus, il leur apparaît essentiel que l'on accepte les principes suivants si l'on "envisage sérieusement l'organisation de l'éducation physique scolaire":

.../[1] (suite) (1961, 4-6). "Pour atteindre les objectifs visés, il importe de faire, entre autres choses, l'inventaire des besoins et des ressources, établir les besoins financiers des organismes privés et publics, établir les différentes juridictions, et de reconnaître l'opportunité ainsi que le rôle d'un organisme gouvernemental d'aide à la promotion, au financement et à la coordination des efforts de tous les organismes intéressés aux loisirs dans la Province" (1961, 9).

"- que l'éducation physique soit reconnue comme l'une des disciplines indispensables au développement intégral des enfants dans nos institutions scolaires;

- que le professeur d'éducation physique, vu sa formation universitaire, jouisse, à tous les points de vue, d'un statut égal à celui de tout autre professionnel de l'éducation: à compétence égale, il doit pouvoir accéder, au même titre qu'un professeur de classe, à des postes de commande dans le complexe administratif de l'éducation, au Québec;

- que l'éducation physique scolaire puisse s'appuyer sur un personnel enseignant formé dans des institutions universitaires spécialisées; sur des structures particulières, élaborées en fonction de sa nature propre, et sur des moyens adéquats, qui permettent, une exploitation rationnelle et efficace des outils (jeux, gymnastique, sports, exercices hygiéniques) dont elle dispose pour contribuer à la formation intégrale de l'enfant" (ibid.; 137).

Enfin, l'influence de la loi C-131 votée par le gouvernement fédéral au cours de l'année 1961 ne semble guère avoir d'impact important au Québec, au moment où se termine la période de transition (ibid.; 4-5).

"It appears that the impetus given to fitness and amateur sport under Bill C-131 has not been fully felt as yet in French Canada, mainly because of incomplete federal-provincial agreement on these matters. A manifestation of the impatience of needy groups can be seen in the recent foundation of a national association of French-speaking recreation centers for the primary purpose of meeting the specifications for receiving federal grants directly. Simple observation can detect many disparities still restraining the evolution of physical education and clouding its issues (...). One fact remains, however: physical education and sports are every day becoming a more integral part of the French-Canadian culture" (Landry et Montpetit; 1965, 191).

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

L'intérêt que l'on porte au Québec à l'égard de l'éducation physique durant les années soixante ainsi que par la suite coïncide avec une vaste

remise en question du système d'éducation qui prévaut à cette époque au sein de cette communauté d'expression française (promulgation de la Grande Charte de l'éducation et instauration de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement), de même qu'avec l'arrivée de la révolution tranquille dont certaines tendances idéologiques, démographiques, économiques et politiques avaient commencé à apparaître au cours des décennies précédentes.

Etant en partie réfractaire à ce qui se fait au Canada-anglais, le Québec d'après-guerre se méfie du système d'éducation américain et n'est aucunement enclin à suivre les mouvements idéologiques qui prévalent en Europe à cette époque. Cette communauté culturelle persiste de plus "à se présenter comme une société monolithique, traditionnelle, cléricale et ruraliste, alors que l'environnement matériel se transforme rapidement sous la pression des forces extérieures" (Monière; 1977, 290). A la fin des années cinquante le Québec présente toutes les caractéristiques d'une société dépendante et dominée. "Avec la Révolution tranquille, l'absence relative des Québécois francophones des centres de décisions économiques est compensée par l'action gouvernementale. En devenant facteur de croissance économique, l'Etat facilite l'entrée des francophones dans l'élite du pouvoir économique (...). Ces transformations de la vie matérielle agissent sur les mentalités et provoquent une prise de conscience des retards accumulés [dans de multiples domaines]. (...) Les mutations idéologiques de la société québécoise de l'après-guerre s'enracinent dans cette modification de la structure sociale" (Monière; 1977, 297). Enfin, la fraction rurale perd son hégémonie idéologique et politique aux mains des professionnels qui habitent la ville ainsi que des technocrates qui sont employés par l'Etat.

Au cours des deux décennies qui suivent le début de la seconde guerre mondiale, l'augmentation de la population, en chiffres absolus, est relativement plus élevée que ce que l'on avait connu depuis le début du siècle. La présence d'un tel phénomène est principalement due à "un taux de natalité très élevé (entre 25 à 30 pour mille), à un taux de mortalité qui diminue de façon importante (de 10,3 pour mille en 1939 à 7,2 en 1959), ainsi qu'à une certaine immigration" (Jones;

1978, 453). Le recensement illustre que le Québec compte 5 259 211 habitants en 1961.

Sur le plan économique, "plus de deux-tiers de la valeur totale des produits québécois proviennent du secteur de l'industrie manufacturière entre 1939 et 1956 (...). Le secteur agricole manifeste très peu de dynamisme, (...) et le secteur tertiaire connaît une expansion rapide, attirant plus de la moitié de la main-d'oeuvre en 1961" (Jones; 1978, 455).

L'influence du clergé dans la politique provinciale "se perpétue jusqu'à la mort de Duplessis, en 1959"[1] (Bernard; 1978, 112); elle est surtout redevable à un amalgame de facteurs sociaux ainsi qu'au "mécontentement suscité par la crise économique, à l'attentisme officiel en matière d'intervention gouvernementale et à l'appui du public aux autorités religieuses" (idem).

Ainsi, au moment où s'amorcent les années soixante, la société québécoise paraît pleine de contrastes et de contradictions; les valeurs, les ambitions et le mode de vie des francophones qui habitent cette province deviennent de plus en plus celles de la civilisation américaine, même s'ils sont en retard sur le reste de l'Amérique dans plusieurs domaines.

c - La formation des éducateurs physiques

La période de transition dans laquelle se trouve l'éducation physique se manifeste non seulement sur le plan de l'articulation et de la vigueur du discours, mais aussi sur celui de la préparation académique et professionnelle que reçoivent les personnes qui aspirent oeuvrer au sein de cette occupation. C'est le moment où naissent les premiers programmes universitaires, et la formation à ce niveau remplace peu à peu celle dispensée par les institutions privées, ou par certaines écoles normales.

---

[1] "La mort de Duplessis ne fut que le signal de départ du processus de modernisation ou d'évolution accélérée" (Monière; 1977, 319).

Avant que les universités assument leurs responsabilités dans le domaine de la formation des éducateurs physiques,[1] ce sont surtout les écoles privées qui sont perçues comme étant les principaux responsables de la préparation de ce type de travailleurs. Certaines critiques et réserves sont formulées à l'égard de ces institutions, notamment au sujet de la qualité de leur corps professoral.

> "Il existe, dans la région de Montréal, plusieurs 'instituts' privés qui 'fournissent' des professeurs d'éducation physique à certaines commissions scolaires. A notre connaissance, ces instituts ne comptent parmi leur personnel que très peu de diplômés d'université en éducation physique" (Rapport du Comité d'étude sur les loisirs, l'éducation physique et les sports; 1964, 117).

Le second type d'organisme qui est remis en question, au cours de cette deuxième phase du processus de développement de l'éducation physique au Québec-francophone est l'école normale, compte tenu du faible niveau d'intérêt dont ces entités ont fait preuve dans le passé et qu'elles persistent à manifester sur cet aspect de la formation des enseignants. Leur manière de procéder semble d'autant plus questionnable que le système scolaire prévoit, qu'en l'absence de professeurs d'éducation physique, ce sont les titulaires de classe qui ont la responsabilité d'assumer les cours de "gymnastique", surtout au niveau primaire, et que la formation théorique et pratique qu'ils devraient recevoir dans ce secteur de la connaissance au moment de leur séjour à l'école normale est perçue comme insuffisante et inadéquate.

---

[1] Même si des cours destinés à la formation de moniteurs sont offerts à l'université Laval à compter de 1947 par le Service extérieur d'éducation sociale de la Faculté des sciences (Dumais, non daté), et que sensiblement à la même époque l'Ecole d'Hygiène et le Service de l'extension de l'université de Montréal organisent, à la demande des autorités municipales, un début de cours abrégé pour moniteurs puis, un cours plus élaboré en 1948 (Sheedy et Marcotte; 1964, 25), ce n'est que durant la première moitié des années cinquante que ces institutions s'impliquent vraiment dans la préparation académique et professionnelle des éducateurs physiques.

> "En septembre 1954, le projet du programme de cours du brevet d'enseignement classe 'B' (deuxième pédagogie), prévoyait trente heures de méthodologie spéciale sur les jeux et la culture physique. L'hygiène qui figurait sous le vocable 'hygiène physique' était enseignée à raison de dix-huit heures par année (...). En 1960, l'éducation cinématographique est préférée à l'éducation physique [à ce niveau du système scolaire]. Dans le programme de 1961, cours du brevet d'enseignement, classe 'A', troisième et quatrième années et le cours spécial des bacheliers ès arts, c'est la confusion totale. L'éducation physique fait partie intégrante de l'éducation sanitaire, l'exercice physique était compris dans l'hygiène, les jeux et la culture physique étaient l'objet du programme des méthodologies spéciales (...). Le programme de 1962, pour le brevet d'enseignement classe 'B', cours général, ne contenait aucune mention au sujet de l'exercice physique" (Guay; 1974, 50).

L'enquête conduite par la Ligue Canadienne Française d'Education physique, en 1961, auprès de 112 écoles normales confirme les nombreuses carences qui existent à ce niveau, à la fois sur le plan des ressources humaines et matérielles, ainsi que sur celui du contenu des programmes d'études:

> "- seulement quarante-six pour-cent ont à leur emploi un éducateur physique, le plus souvent à temps partiel,
>
> - plus de quatre-vingts pour-cent n'ont aucun gymnase, ni piscine,
>
> - trente pour-cent n'ont même pas cette matière dans leur horaire d'enseignement" (Guay; 1974, 51).

Malgré la position que le Comité de consultation sur les problèmes de l'éducation physique, des sports et de la récréation de l'Université de Montréal adopte dans son mémoire présenté à la Commission La Roche au sujet du fait qu'il leur semble que "les élèves des Ecoles Normales possèdent une formation théorique et pratique suffisante pour l'enseignement de la gymnastique et des sports" (1961, 15), il demeure que le mouvement axé sur la formation de cette catégorie de travailleurs au niveau universitaire semble irréversible au Québec, à compter du moment où certaines institutions commencent à offrir aux individus d'expression

française la possibilité de poursuivre, dans leur langue maternelle, des études dans ce domaine de la connaissance.

Même si aucun des départements d'éducation physique ne dispose d'installations adéquates lorsque se termine la période de transition (Commission Bélisle; 1964, 119), il demeure que l'Université Laval, ainsi que celles de Montréal et de Sherbrooke, s'inscrivent à l'intérieur de la tendance préconisée par l'Université d'Ottawa en 1949, puisqu'elles offrent, respectivement depuis 1954, 1955 et 1963, un programme d'éducation physique destiné à préparer des professeurs capables d'oeuvrer dans les institutions d'enseignement.

La formation académique et professionnelle que l'on offre dans le milieu universitaire peut être suivie à l'intérieur d'un programme d'études à temps complet, ou à temps partiel. Au moment où se termine la période de transition, celui qui est offert par l'Ecole de Pédagogie et d'orientation de l'Université Laval (1963-1964), est d'une durée de quatre ans après la 12e année, ou de deux années après le B.A. Il conduit à l'obtention d'un baccalauréat en pédagogie, avec une spécialisation en éducation physique. Outre les cours qui font partie de la formation générale que reçoit un professeur d'éducation physique, des activités sportives, de type obligatoire et optionnel, sont prévues autant dans le programme destiné aux garçons qu'à celui spécifique aux filles.

L'enseignement de cette discipline à l'Université de Montréal est sous la juridiction de l'école d'Hygiène qui commence à s'y intéresser en donnant d'abord des cours à temps partiel sur une durée de quatre trimestres, puis à temps complet sur la base d'une année de douze mois. Le cours du baccalauréat en éducation physique et récréation qui est offert à compter de septembre 1961 comporte quatre années d'études, après la 11e année (cours secondaire). La grande majorité des connaissances qui sont acquises par les étudiants inscrits à un tel programme d'études relèvent du domaine des sciences de l'éducation, des sciences humaines, ou

des sciences biologiques. Quant à la formation pratique, elle porte surtout sur les sports qui sont considérés comme majeurs au pays, ainsi que sur l'athlétisme et les diverses formes de gymnastique (éducative, rythmique et aux agrès).

Sur le plan des instruments de communication, le bulletin Plein Elan de la section française de CAHPER apparaît en 1962, et la Revue Education physique, sports et loisirs commence à être publiée en 1963.

d - Le regroupement en association "professionnelle"

Les éducateurs physiques ont la possibilité de faire partie de trois associations différentes au moment où leur occupation se situe dans la phase de transition. Outre "La Ligue Canadienne-française de l'Education Physique", incorporée en 1959 sous le nom de "La Ligue canadienne de l'Education physique" affiliée à la "Fédération Internationale d'Education physique" (F.I.E.P.), ces travailleurs ont la possibilité de faire partie du "Chapitre français de la Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation". La plus grande majorité d'entre eux se retrouvent cependant au sein de l'Association des Diplômés en Education physique et Récréation (A.D.E.P.R.), organisme dont la fondation remonte à l'automne de l'année 1960. Celle-ci a pour buts de stimuler l'intérêt pour l'éducation physique, la récréation et l'hygiène; d'acquérir et de propager l'information exacte concernant ces trois aspects; de promouvoir l'établissement de programmes adéquats sous la direction de chefs compétents; d'encourager l'amélioration des standards de la profession; et de coopérer avec les organismes poursuivant les mêmes buts. Enfin, un comité canadien-français est formé en 1962 pour représenter, au Québec, la Fédération internationale d'éducation physique; quelques québécois d'expression française font aussi partie de l'"American Association for Health, Physical Education and Recreation".[1] Même si le nombre d'adhérents aux trois premiers organismes est relativement peu élevé, il demeure que leur dynamisme

[1]Cet état de fait est perceptible lorsque l'on consulte la liste des membres étrangers publiée par AAHPER, dans sa publication officielle (Journal of Physical Education, Health and Recreation), pour l'année 1949 (vol. 20, no 9, 606). Puisque ce type de renseignement ne semble plus être divulgué par la suite, il est impossible de déterminer le nombre de personnes appartenant à cette communauté culturelle qui adhèrent à AAHPER, à compter des années cinquante.

contribue grandement à l'évolution de cette occupation au Québec francophone, notamment par la conduite d'enquêtes, ou en exposant leurs points de vue devant certaines commissions chargées d'examiner la situation qui prévaut en matière d'éducation physique, de sport et de loisir, tout en formulant des recommandations qui leur semblent pertinentes.

Dans l'esprit de la Ligue Canadienne-française d'Education Physique, "le sport fait partie intégrante de l'éducation physique, et cette dernière fait partie de l'éducation générale".[1] Quant à la section québécoise de CAHPER, cet organisme semble se préoccuper surtout "du développement et de la conservation du potentiel physique de tous les gens (...), ainsi que du développement maximal de leurs capacités humaines en cherchant à mettre à la portée de tous, des loisirs créateurs et constructeurs".[2]

e - Le statut social et légal

Au moment où s'amorce la seconde moitié du XXe siècle, le prestige de l'éducation physique en tant qu'occupation, ainsi que celui des individus qui en font partie s'améliore, si on le compare à ce qui existait auparavant.

Le fait que la préparation académique et professionnelle de ce type de travailleurs s'effectue au niveau universitaire, dans quatre institutions différentes, représente certes l'élément le plus important en ce qui concerne la visibilité sociale de l'éducation physique. Le second facteur qui contribue à rehausser le prestige de cette occupation réside dans le contenu du discours. Les arguments à caractère théorique que privilégient les intellectuels voués à cette cause s'appuient sur l'humanisme intégral, ainsi que sur des données qui proviennent d'enquêtes conduites par différents organismes qui déplorent l'absence, ou l'insuffisance de l'éducation physique dans les écoles. L'ébauche des nombreux

---

[1]Extrait d'une lettre écrite par le secrétaire de cet organisme (Donald Guay), le 7 octobre 1961, et adressée au président de la Commission La Roche.

[2]Extrait du mémoire présenté par le président de cet organisme, le 18 juillet 1961, et adressé au ministre de la Jeunesse en vue de l'élaboration d'un programme gouvernemental en matière d'éducation physique, de santé et de loisirs, et de la création d'un département provincial d'éducation physique et de récréation.

changements qui s'amorcent dans la société québécoise et de façon plus particulière dans le domaine de l'éducation au tout début des années soixante, ajoutée aux différents défis que relèvent les pionniers de l'éducation physique à cette époque, rehaussent progressivement l'importance que cette matière commence à prendre dans quelques commissions scolaires ainsi qu'à l'intérieur de certains collèges classiques. Les nombreux mémoires que présentent les organismes[1] qui s'intéressent à l'éducation physique, à la pratique du sport, ou à l'occupation active des temps libres, contribuent aussi à améliorer de façon tangible le prestige social de l'éducation physique, à la fois sur le plan de la structure organisationnelle au niveau provincial et sur celui de sa raison d'être à l'intérieur du système d'éducation.

Parmi les différentes demandes qui sont formulées à cette époque, l'une des revendications majeures a trait à la mise sur pieds d'un "Bureau provincial d'Education physique et de Récréation".[2] Le rôle d'une telle entité serait d'assurer la coordination entre ces deux services, d'établir une meilleure liaison avec le Ministère de la Jeunesse, de veiller à l'élaboration des programmes de gymnastique, de contribuer au choix de professeurs compétents dans le domaine de l'éducation physique, d'exiger la qualification de ceux qui ne le sont pas, d'encourager les Commissions scolaires à construire des gymnases, et de favoriser la promotion des sports, notamment la pratique de la natation et de l'athlétisme. Un tel organisme aurait de plus à prévoir des périodes hebdomadaires d'éducation physique dans les écoles, et à sévir contre les institutions qui ne respectent pas la période de temps consacrée à cette matière. Dans le domaine du loisir, que l'on estime être un complément

---

[1]Parmi ces organismes, on retrouve la Communauté des Pères de St-Vincent de Paul qui s'occupe des Patros; la Confédération des Oeuvres de Loisirs (C.O.P.); la Fédération des Mouvements de Jeunesse (rurale, travailleurs, étudiants, etc.), ainsi qu'à diverses associations susceptibles de regrouper les éducateurs physiques de l'époque.

[2]Mémoire présenté conjointement par "le Bureau de l'Education Physique de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal" et le "Service de récréation de la métropole", au mois de septembre 1960 au ministre de la Jeunesse.

à l'éducation et à la culture, le "Bureau provincial" aurait comme principales fonctions de promouvoir les terrains de jeux, d'encourager les centres récréatifs de diverses manières, d'aider à la formation, au perfectionnement et au choix des moniteurs, ainsi que d'encourager à tout point de vue les activités qui sont susceptibles d'être pratiquées durant les périodes de temps libre, tout en accordant une attention spéciale aux loisirs de type familial. Enfin, il s'occuperait aussi de l'établissement de relations harmonieuses entre les organismes privés et publics, de même qu'avec les mass média.

Au tout début des années soixante, le "Chapitre français de l'Association Canadienne d'hygiène, d'éducation physique et de récréation (section de Québec)", présente un mémoire[1] dont l'objectif vise à contribuer de manière positive à l'élaboration d'un programme gouvernemental en matière d'éducation physique, de santé et de loisirs. Ce document traite entre autres de la mise sur pied de structures susceptibles de couvrir les différents aspects de la réalité sociale concernée, c'est-à-dire, une section des "Services de récréation" au sein du Ministère des Affaires Municipales, une section des "Services d'Education Physique" à l'intérieur du Département de l'Instruction publique, une section des "Programmes de la Jeunesse" relevant du Ministère de la Jeunesse, ainsi que d'une section "Aptitude physique", qui serait rattachée à un Ministère non identifié dans le rapport.

Ce désir de voir naître un organisme provincial, capable de régir et de coordonner les objectifs ainsi que les actions de ces trois entités qui sont perçues comme étant à la fois différentes et complémentaires (éducation physique, sports, et loisirs), figure aussi dans un mémoire présenté au cours du mois d'octobre de la même année, à la Commission La Roche, par le "Comité de consultation sur les problèmes de l'éducation physique, des sports et de la récréation de l'université de Montréal".

> "Il semble bien que la création d'un organisme provincial de l'éducation physique, des sports et des loisirs, permettrait au Canada

---

[1] Ce mémoire est présenté au ministre de la Jeunesse, au mois de juillet 1961.

> français de s'affirmer dans ces domaines. Cet organisme formé en bonne partie d'éducateurs, devrait avoir recours à des spécialistes[1] connaissant bien les conditions et les caractéristiques propres à la province et aux Canadiens français. (...) Ainsi pris en main par la SCIENCE et L'EDUCATION et protégé par le gouvernement, le sport risquerait moins de s'éloigner de ses véritables buts.
>
> C'est dans cet esprit que nous demandons au gouvernement: d'aider les associations qui s'occupent d'une manière si compétente des loisirs, à poursuivre et à intensifier leur bienfaisante action auprès de la jeunesse; de permettre aux Universités de la Province - en leur fournissant les moyens nécessaires, soit locaux et installations pour l'enseignement pratique - d'intensifier et d'améliorer les cours d'éducation physique, les recherches et la venue de conférenciers et professeurs invités; de créer des bourses de perfectionnement afin qu'un plus grand nombre de nos étudiants doués puissent parfaire leurs études dans d'autres pays; et d'assurer progressivement l'introduction d'une éducation physique bien comprise à tous les niveaux de l'enseignement" (ibid., 14, 15).

Une autre suggestion contenue dans ce mémoire propose que l'on fonde à Montréal une "Maison des Sports", afin d'être en mesure de soutenir des associations et de les faire connaître. Ce dernier objectif peut être atteint par la création

> "d'un lieu de rencontre où les directeurs des associations et clubs sportifs, tout en gardant leur autonomie, pourraient trouver: un service de secrétariat, un service de renseignements et d'information, un service de presse et de propagande, une bibliothèque et une cinémathèque, des salles de réunion et des bureaux" (ibid., 16).

---

[1] "Ces spécialistes travailleraient en collaboration dans le domaine de la biologie et de la médecine sportive, de la psychologie et de la sociologie, de la technique propre à chaque sport; ils s'intéresseraient à la construction d'installations sportives et verraient spécialement à la formation de professeurs capables de donner cette éducation moderne que certains pays d'Europe et d'Amérique ont portée à un degré très élevé" (ibid., 14).

Enfin, le désir de voir rehausser le statut des éducateurs physiques est perceptible aussi dans un rapport que présente, à la Commission Bélisle, "l'Association des professeurs d'éducation physique". Précisant que les responsabilités et le rôle de ce type de professeur ne se limitent pas à l'enseignement du programme obligatoire et que son action doit se poursuivre à l'intérieur de la programmation des activités qui sont offertes à l'intra-mural et à l'inter-école compte tenu du fait que ces trois facettes sont intimement reliées les unes aux autres (ibid., 1-2), les auteurs du document rappellent que les membres de leur association (CAHPER) ont souvent souhaité que l'on établisse un enseignement standardisé dans le domaine de l'éducation physique (ibid., 5), et que celui-ci devrait être dispensé, notamment dans les collèges affiliés, par du personnel compétent et recruté parmi les gradués des universités qui demeurent les seuls lieux où se donne la formation reconnue (ibid., 6). Quant à la qualification des professeurs, il est suggéré

> "a) que le Département de l'Instruction publique émette un brevet d'enseignement spécialisé en éducation physique à l'intention de ceux qui détiennent un diplôme universitaire dans ce domaine. Ce brevet leur permettrait d'enseigner l'éducation physique dans toute école sous la juridiction d'une Commission scolaire;
>
> b) qu'un comité d'étude de dossiers particuliers soit créé afin de décréter, si oui ou non, le brevet d'enseignement spécialisé en éducation physique doit être accordé. Seuls les candidats ayant fait des études universitaires pourraient obtenir un tel brevet;
>
> c) de tenir compte du fait que notre profession est soit inconnue ou mal connue des milieux féminins (...), et qu'un délai de 5 ans soit accordé avant d'exiger un diplôme universitaire d'une jeune fille qui s'oriente vers l'enseignement de l'éducation physique;
>
> d) d'établir des cours spéciaux d'entraînement pour tous les professeurs de classe, les spécialistes en éducation physique et le personnel administratif;
>
> e) d'établir une loi pour voir à ce que tous les professeurs non-diplômés s'organisent de façon à pouvoir se qualifier en éducation physique au moyen de cours spéciaux offerts par les Universités en accord avec le service. Après la ratification

de cette loi, la compétence en éducation physique sera, au moins du côté masculin, une des conditions requises pour l'obtention d'un brevet d'enseignement spécialisé en éducation physique;

f) que l'Université forme des professeurs spécialisés plus spécialement en fonction du primaire;

g) qu'il n'y ait pas de disparité de conditions de travail entre éducateurs physiques au primaire et au secondaire afin d'éviter la pénurie de professeurs que pourrait amener une échelle de salaires inférieurs à ce niveau, et considérant la spécialisation aussi poussée qu'exige l'enseignement de l'éducation physique au primaire" (ibid., 4-6, 9).

Les rédacteurs du mémoire affirment de plus que les quatre derniers aspects qui se rattachent à la qualification des éducateurs physiques auraient avantage à être regroupés au sein d'un Service d'éducation physique permanent. En plus de posséder une certaine compétence dans l'élaboration et l'établissement d'un programme standardisé, ce Service aurait pour tâche de fournir aux commissions scolaires les informations demandées, de mettre celles-ci au courant des mesures qui ont été prises, et de les guider dans la réalisation des actions à entreprendre au sujet de l'enseignement de l'éducation physique. Il est suggéré aussi que l'on instaure une forme "d'inspectorat" dans le domaine de l'éducation physique afin que l'enseignement de cette discipline puisse s'établir sur une base dont l'importance soit comparable à ce qui se fait pour les autres matières (ibid., 8-9). Enfin, tout en revendiquant une loi qui rendrait l'enseignement de l'éducation physique obligatoire au primaire et au secondaire, le rapport souligne que la réalisation d'un tel programme nécessite une augmentation des équipements, et que tout projet de construction de gymnase soit soumis à une agence de consultation, formée d'éducateurs physiques spécialisés dans l'administration et la construction de ce type de bâtisse afin d'éviter la répétition de certaines erreurs.

f - Le code de déontologie

Malgré les nombreux textes et rapports consultés pour les fins de la présente recherche, aucune remarque, ou suggestion n'est formulée à

l'égard d'une réglementation qui serait susceptible de régir en partie le comportement des personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique.

Les changements rapides qui se manifestent au sein de la communauté québécoise d'expression française depuis le début des années soixante, et de manière plus spécifique les transformations qui se produisent à l'intérieur du système d'éducation où l'on passe d'un moniste (Eglise) à un autre (Etat), ont pour effet d'accélérer le processus de réflexion amorcé à l'égard de l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles, ainsi qu'au sujet de l'importance que peuvent revêtir les sports et diverses catégories d'activités en ce qui a trait à l'utilisation des temps libres. Même si l'implantation de l'éducation physique s'effectue de façon relativement lente, le prestige de cette matière ainsi que le statut de cette catégorie de travailleurs s'améliorent. Cela est redevable principalement au fait que les éducateurs physiques commencent à être formés au niveau universitaire, et que leur principale raison d'être à l'intérieur du système scolaire s'inscrit à l'intérieur du processus éducationnel et qu'elle est centrée sur le développement global et intégral de l'être humain. La professionnalisation de cette occupation continue de progresser.

2.3.3 La période de démarrage: (1964-19??)

L'événement qui exerce une influence majeure sur le devenir de l'éducation physique au moment où se manifeste la révolution tranquille est sans contredit la publication du rapport de la "Commission royale d'enquête sur l'enseignement",[1] dont l'idéologie continue de s'appliquer encore de nos jours. Pour la première fois, un statut formel et officiel est accordé à l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire, tout en précisant que l'enseignement de cette matière devra faire partie des cours obligatoires qui figurent au programme jusqu'à la 13e année. Ce document recommande de plus que celle-ci soit enseignée aux niveaux secondaire et collégial par des professeurs spécialistes plutôt que par des

---

[1] Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la province de Québec; tome II; Les structures pédagogiques du système scolaire, les programmes d'études et les services éducatifs; 1961, 163-171.

généralistes. Compte tenu de l'impossibilité d'engager au départ des spécialistes en éducation physique à l'élémentaire vu la présence de restrictions budgétaires, les professeurs qui travaillent à ce niveau devront acquérir certaines qualifications au moment de leur formation. La présence d'un éducateur physique est cependant souhaitée au sein d'une école, ou du moins dans chacune des régions, afin d'en assurer la surveillance et la direction, ou pour aider les titulaires de classe par des conseils et suggestions.

> "La réforme actuelle entreprise par le gouvernement dans le domaine de l'éducation physique est due à l'impulsion donnée par le rapport Parent qui a réussi à intégrer l'éducation physique dans les grandes préoccupations de l'Etat. (...) Ce rapport attribue à l'éducation physique le statut de 'discipline de synthèse et de formation globale de la personne'. Cette déclaration de principe est certainement le meilleur apport de la Commission Parent pour situer le statut de l'éducation physique au Québec. Cette première perspective fondamentale établie, la commission formule des recommandations qui devraient, si elles sont appliquées, solutionner en partie le problème de l'enseignement de l'éducation physique" (Guay; 1974, 39).

D'autres catégories d'intervenants en éducation physique apparaissent dans le domaine du conditionnement physique vers la fin des années soixante-dix. Certaines possibilités d'emplois commencent à se manifester aussi dans le champ du sport, et dans celui du plein air.

a - Les représentations sociales de l'éducation physique et les formes de pratiques

S'appuyant sur un certain nombre de faits historiques qui se rapportent à l'insertion de l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire, les auteurs du rapport Parent soulignent que l'enseignement de cette discipline a été négligé presque totalement par la grande majorité des écoles faute d'équipements et de personnel compétent, et que la raison d'être de cette matière est davantage prise au sérieux par les écoles protestantes que catholiques. De plus, comparativement à la situation qui prévaut au sein de la communauté québécoise d'expression française,

le système scolaire américain ainsi que celui de tradition britannique accordent une importance considérable à cette discipline, et il semble en être de même au début des années soixante dans la plupart des pays où cet aspect de la formation fut négligé dans le passé. De l'avis des membres de cette Commission il importe donc que le système d'éducation québécois, qui aspire au développement intégral de l'enfant, accorde en toute justice l'attention et la place que l'on devrait octroyer à l'éducation physique dans les écoles.

L'atteinte d'un tel objectif ne semble possible qu'à travers un changement de mentalités, et à la condition que le développement physique de l'étudiant ainsi que celui de sa personnalité sur tous les plans soient assumés par de véritables éducateurs qui possèdent des qualifications en psychologie et en pédagogie, en plus de celles qui se rapportent à leur spécialité. Enfin, un minimum de deux heures par semaine devra être obligatoirement accordé au cours d'éducation physique, à tous les niveaux du système d'enseignement.

Bien que le démarrage de l'éducation physique s'effectue au même moment où se manifeste l'augmentation du nombre de diplômés issus des programmes de formation offerts par les universités qui dispensent un programme de préparation académique et professionnelle en langue française dans ce domaine de la connaissance, il demeure que l'élément principal à la base de l'évolution de cette occupation au cours de cette période réside dans l'impulsion que l'Etat québécois donne à l'éducation physique, en intégrant l'enseignement de cette matière à l'intérieur des programmes d'études obligatoires destinés aux écoliers. A titre d'exemple, le rôle actif que le pouvoir politique joue au moment de la réforme du système d'éducation a pour conséquence directe de créer un nombre important d'emplois à temps complet pour cette catégorie de travailleurs. D'autres gestes tangibles, tels la nomination en 1965 d'un Chef de la Division de l'éducation physique au sein du ministère de l'Education afin de pouvoir veiller à la préparation et à la révision des programmes tout en surveillant l'application, ainsi que l'établissement de normes s'appliquant aux locaux et à l'équipement nécessaires pour les fins de l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles nouvelles

et existantes, ont aussi pour conséquence de favoriser l'implantation de cette occupation.

L'application de certaines recommandations du rapport Parent permet de résoudre aussi en partie, à la fois sur le plan idéologique et de manière concrète dans la pratique, certaines carences signalées dans le passé, et qui ont été soulevées à nouveau en septembre 1964 dans le rapport préliminaire que soumet le Comité d'éducation physique de la FAGECCQ chargé de faire le point sur la situation de cet enseignement dans les collèges classiques et les écoles secondaires. Dans ce document, il est notamment fait état que "les principaux facteurs qui auraient milité contre l'évolution des divers systèmes d'éducation physique et des sports à l'intérieur de ces institutions [au cours des dernières années] sont la décentralisation des efforts fournis dans l'administration, ainsi qu'un manque flagrant de coordination et d'orientation dans l'organisation proprement dite" (1961, 3, 5). De l'avis des membres de ce groupe de travail, il importe que la raison d'être de l'éducation physique à l'intérieur du système éducationnel soit centrée sur l'évolution de la personne afin que l'on soit en mesure de donner au concept "éducation" sa véritable portée. Il leur apparaît de plus nécessaire que l'éducateur physique se préoccupe de l'éducation de la masse, avant celle de l'élite, "afin de déclencher une réaction à la chaîne susceptible d'inciter la population adulte à s'intéresser davantage à son état physique" (ibid., 1-2).

La problématique que soulève la raison d'être de l'éducation physique au Québec-francophone est abordée à différentes reprises par des individus qui se préoccupent de cette question (Guay; 1980, 116, 117, 120, 126, 133, 136), ainsi que par certaines personnes en poste au ministère de l'Education (Guay; 1980, 130-132, 173). Quelques professeurs qui oeuvrent dans les universités (Guay; 1980, 122, 126, 134), et dont le rôle est de contribuer à la formation académique et professionnelle de cette catégorie de travailleurs, y prennent part aussi.

Dans un éditorial publié en 1968 dans la revue Sports et Loisirs - Education Physique, l'historien Donald Guay soulève la problématique de

fond à laquelle l'enseignement de l'éducation physique est confronté à la fin de cette décennie:

> "Les instructions ministérielles officielles consacrent, timidement et sans insister, l'application d'une période hebdomadaire d'éducation physique; dans plusieurs commissions scolaires, régionales ou locales, le budget accordé aux sports scolaires est affecté à d'autres activités qui n'ont rien à voir avec l'éducation physique; au niveau élémentaire, l'enseignement de l'anglais a 'officiellement' la priorité sur l'éducation physique dans plusieurs commissions scolaires; depuis la nomination du directeur de l'éducation physique au ministère de l'Education (1965), celui-ci demeure seul pour accomplir un travail immense qui demanderait une équipe de plusieurs éducateurs physiques; le statut des écoles normales de formation des maîtres demeure particulièrement équivoque dans le domaine de l'éducation physique; les structures des commissions scolaires régionales placent l'éducation physique dans une situation d'infériorité qui compromet le droit de l'enfant à l'éducation physique; les installations matérielles 'permises' par le ministère de l'Education pour l'enseignement de l'éducation physique sont loin de répondre aux exigences de cet enseignement et traduisent concrètement le dualisme persistant de notre système scolaire; nous pouvons encore constater que 85% des écoliers du Québec ne reçoivent aucun enseignement de l'éducation physique" (Guay; 1968, 4).

Après avoir souligné "que l'existence de ces problèmes justifie à eux seuls une réaction énergique si l'on veut réellement sortir l'éducation physique du ghetto dans lequel elle se trouve (...), et que l'on puisse assurer à l'enfant ce droit à l'épanouissement de sa personnalité"' ce pionnier de l'éducation physique ajoute que la situation actuelle [1968] ne peut plus durer, et qu'il est temps que chacun prenne ses responsabilités. Il demande d'une part aux éducateurs physiques, qui ont été trop longtemps absents de leur profession, de se reconnaître une responsabilité directe dans la solution des problèmes de l'éducation physique au Québec, et il incite d'autre part la Fédération d'éducation physique à faire connaître, sans équivoque, sa position sur chacun des problèmes qui existent, tout en manifestant plus d'agressivité pour les

résoudre. Il invite de plus cette catégorie de travailleurs à appuyer, par des résolutions concrètes et votées au niveau des Associations régionales, la demande qu'il a formulée auprès du ministre de l'Education de l'époque en vue de créer une Commission d'enquête pour étudier tous les problèmes de l'enseignement de l'éduction physique au Québec (vol. IV, no 9; juillet 1968, 4-5). Revenant à la charge sur ce sujet au mois de novembre de la même année, Guay précise que le geste qu'il a posé a pour but de susciter une prise de conscience des grands problèmes que l'éducation physique se doit de résoudre. Le type d'enquête à mener pourrait prendre diverses formes, et qu'il appartient aux parties en cause d'en décider la nature ainsi que les modalités de fonctionnement.

> "Cette 'enquête' serait aussi un moyen de provoquer une prise de conscience globale des problèmes et des solutions nécessaires chez de nombreux éducateurs physiques, sinon chez la majorité. Nous devons admettre, malheureusement, que peu d'éducateurs physiques sont conscients des grands problèmes de l'éducation physique et, encore moins, ont une vue globale et cohérente de la situation actuelle de cet enseignement. Il appartient à la Fédération d'éducation phyisque d'assurer la défense de l'éducation physique au Québec et l'efficacité de son action repose entièrement sur la prise de conscience et l'acceptation de cette responsabilité de la part de chacun des éducateurs physiques du Québec" (ibid.; no 43, 4-5).

Dans une lettre adressée à Donald Guay au mois de mai 1969, le ministre de l'Education précise qu'au lieu d'instaurer une enquête, il préfère plutôt réaliser l'intégration de l'éducation physique dans le système scolaire en posant des actes à court terme. Un document présenté à la fin des années soixante, par le directeur de l'éducation physique au sein du ministère de l'Education et contenant un certain nombre de propositions, sert de toile de fond au plan de développement destiné à l'atteinte d'un tel objectif. Se basant d'une part sur les journées d'études qui ont permis aux responsables de l'éducation physique d'exposer les problèmes qui prévalent sur le plan de l'enseignement de cette matière dans les écoles ainsi que certaines solutions qui permettraient de l'améliorer et, d'autre part, sur les

expériences qui ont été vécues au ministère de l'Education depuis la mise sur pied de la Division de l'éducation physique, ce document trace un tableau peu reluisant de la situation qui prévaut au sujet du processus, et des moyens que l'on utilise pour promouvoir l'éducation physique à l'intérieur du système d'éducation.

> "Actuellement [1969], par des politiques, par ses structures administratives, par les moyens d'action dont il dispose, le ministère de l'Education n'exerce qu'une action limitée. A la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, il existe un responsable de l'éducation physique. A la direction générale de l'Enseignement collégial, un responsable de plusieurs disciplines 'coordonne' l'élaboration et l'application d'un programme à ce niveau. Cette situation illustre les possibilités actuelles du ministère. L'on tend à faire assumer par le milieu l'évolution des divers contenus d'enseignement, le ministère se contentant de jouer un rôle de coordination et de promulgation des travaux effectués par des responsables de l'éducation physique, des institutions ou des commissions scolaires concernées. L'utilisation d'un tel procédé est insuffisant, lorsque l'on examine les problèmes qui existent à différents paliers du système d'éducation. Au niveau collégial, l'éducation physique est aux prises avec la disparité des efforts et des politiques; une approche divergente dans l'organisation du sport scolaire; et une incapacité à remettre en cause les données du programme en s'appuyant sur un cheminement logique et rigoureux. Le MEQ fait preuve d'aucune initiative à ce niveau, et on ne conduit pas d'étude sectorielle et occasionnelle des problèmes de l'éducation physique; de plus, il existe une absence d'études et de mesures en ce qui concerne plusieurs éléments tels que: évaluation, documentation, adaptation des procédés pédagogiques à ces étudiants, etc... D'autre part, la situation qui prévaut à la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire ne permet pas davantage de répondre à l'ensemble des BESOINS de l'enseignement de l'éducation physique. Les faibles moyens d'action dont elle dispose ne permettent même pas de procéder aux études appropriées pour déterminer avec précision ces besoins, ainsi que les éléments sur lesquels devrait être élaboré l'ensemble des politiques de l'éducation physique.

> Les structures administratives actuelles ne favorisent donc pas la pose globale du problème de l'enseignement de cette matière, et elles ne permettent pas d'assurer la continuité entre les divers niveaux d'enseignement, ni de coordonner les politiques de la formation des spécialistes en éducation physique. Les faibles moyens d'action (personnel et conditions de travail) ne permettent pas de répondre aux immenses besoins de l'éducation physique, (...) et le service des 'programmes' ne possède pas d'interlocuteurs au service de l'organisation scolaire en matière d'éducation physique. Enfin, la situation actuelle tend à étouffer les responsabilités et les initiatives du responsable de l'éducation physique. En conséquence, l'ensemble de ces éléments empêche de procéder efficacement à l'intégration et à la promotion de l'éducation physique dans notre système scolaire. Il serait pourtant nécessaire de procéder à cette intégration immédiatement. Il faut dépasser la phase artisanale actuelle et nous munir des mécanismes, des moyens humains et matériels qui nous permettront de répondre aux besoins de cet enseignement et ce, en suivant un cheminement rigoureux et logique, i.e. en s'appuyant sur des études techniques et scientifiques appropriées" (ibid., 45, 46).

Après avoir fait état de divers éléments reliés aux différentes tâches qu'il importe d'accomplir à tous les niveaux du système d'enseignement,[1] ainsi qu'à celui du palier administratif où il est nécessaire d'augmenter notamment le nombre de spécialistes dans ce domaine et de les regrouper à l'intérieur d'un même organisme afin d'assurer une action d'ensemble, ce rapport aborde de manière plus spécifique les

---

[1] Ces tâches concernent notamment la formation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants; l'élaboration, l'expérimentation et la réalisation de la programmation obligatoire et celle du sport scolaire; la mise au point d'un système d'évaluation et de contrôle; le développement de moyens techniques d'enseignement et les initiatives à préconiser; la mise sur pied d'un centre de documentation et d'information sur l'éducation physique, ainsi que la publication d'un bulletin et de documents techniques et scientifiques; la mise au point de politiques en matière de normes d'installations, de sport scolaire, de coopération, et de plein air; l'établissement de relations internes, interministérielles et extérieures, ainsi que celles qu'il importe d'établir avec les services d'éducation physique des commissions scolaires, de même qu'avec les départements d'éducation physique des cégeps et des universités.

questions qui concernent le mandat que pourrait avoir la Division de l'éducation physique au sein du M.E.Q., à la fois sur le plan de la conception, de la planification, de l'animation, ainsi que sur celui de la coordination (ibid.; 50-51).

Enfin, différentes recommandations sont proposées en vue de palier aux problèmes de structure et de fonctionnement que rencontre l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire. Leur application dépend du désir du M.E.Q. à vouloir solutionner les difficultés qui exercent une influence soit directe ou indirecte, sur certains aspects reliés à l'implantation et à l'évolution de l'enseignement de cette matière dans les écoles (ibid.; 52).

La volonté qui prévaut au ministère de l'Education à la toute fin des années soixante au sujet du devenir de l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire est perceptible dans le discours politique qui propose certains éléments de solutions que l'on veut efficaces et durables, afin que l'enseignement de cette matière cesse d'être toujours remis en question.

Soulignant que le problème de l'éducation physique au Québec "n'a jamais été abordé de manière globale jusqu'à récemment, et que les autorités en place s'étaient limitées surtout à des approches sectorielles ainsi qu'à des solutions timides, tout en appliquant des cataplasmes d'urgence avec des moyens limités", le ministre d'état à l'Education, Jean-Marie Morin surnommé "le ministre de l'éducation physique" (Guay; 1969, 4) précise, dans une conférence prononcée devant les responsables d'éducation physique des commissions scolaires et des collèges du Québec à la fin des années soixante, que "son ministère s'engage à prendre, par divers mécanismes et moyens, la tête de la relance de l'éducation physique au Québec afin de consacrer dans les faits son intégration totale ainsi que l'organisation du sport scolaire à tous les niveaux du système scolaire." (ibid., 4).

> "Il est temps, au moment où le Québec se tourne vers l'avenir et vers des défis nouveaux, de reconnaître à l'éducation physique la place qui lui revient dans notre système d'éducation.

> Trop de talents, d'énergies se sont gaspillés en vaines luttes de justification. Il y a eu trop de batailles verbales et pas assez de réponses. Trop longtemps l'éducation physique a été traitée comme l'enfant pauvre et trop longtemps des attitudes de 'statu quo' l'ont maintenu dans un véritable ghetto. Face à cette situation, à ces attitudes, et à l'ensemble des besoins, certaines priorités ont été retenus. Le ministre de l'éducation a convenu en premier lieu d'affirmer l'importance fondamentale de l'éducation physique et son 'DROIT DE CITE' dans le système d'éducation et partant, dans notre société québécoise. Il a également décidé d'affirmer le rôle d'initiateur, de catalyseur, bref de 'leader' du ministère de l'éducation dans ce secteur" (ibid., 2-3).

Afin d'être en mesure d'atteindre ces objectifs à très court terme, il lui semble nécessaire que le M.E.Q. procède à un redressement vigoureux de la situation au moyen d'une relance, voire même d'une mini-réforme "pour que l'éducation physique puisse se mettre à l'heure du Québec, et que le dollar éducation physique soit rentable" (ibid., 5).

> "Cette relance de l'éducation physique s'appuie donc fondamentalement sur la transformation des mentalités et une perception plus juste de la contribution des activités physiques et sportives à la formation de la jeunesse. Elle s'appuie aussi sur l'implantation d'un ensemble de politiques dont les plus actuelles sont sans doute celles du sport scolaire. Cette relance, nous l'avons appelée opération C.O.R.P.S. pour Consultation, Orientation, Réforme, Participation et Services. Elle se conduira en étroite relation avec le milieu et s'échelonnera sur quelques années" (ibid.; 6).

Trois grandes actions sont essentiellement visées par cette opération:

> "d'abord la création d'un centre de décisions en éducation physique au ministère de l'Education; ensuite, la participation du milieu à la relance de l'éducation physique; enfin, la mise en oeuvre de moyens efficaces pour améliorer le contenu de l'éducation physique et susciter ainsi une participation plus engagée de la masse étudiante" (ibid.; 7-8).

Une analyse des divers problèmes que rencontre l'éducation physique à tous les niveaux du système d'enseignement, y compris celui de la formation des maîtres et le domaine de la recherche, est entreprise au cours de l'année 1970 par une équipe opérationnelle ayant un mandat très vaste,[1] et qui relève du ministère de l'Education. La mise sur pied d'un "Comité d'orientation de l'éducation physique" est aussi envisagée afin de pouvoir informer et sensibiliser le ministère de l'Education sur ce sujet, et de s'assurer de la participation étroite du milieu lors de l'élaboration des politiques nécessaires au développement de l'éducation physique. Les principales tâches d'un tel Comité consisteraient:

> "à évaluer le degré d'implantation de l'éducation physique, tant par les structures en place que par le contenu de l'enseignement, dans chacune des régions administratives du Québec; à établir le contact avec les professeurs d'éducation physique, les groupements de parents et d'étudiants et les administrateurs scolaires dans toutes les régions administratives; et à formuler, à l'endroit des autorités du ministère de l'Education, des recommandations pertinentes sur toutes les questions de l'éducation physique québécoise" (ibid., 10-11).

---

[1] Ce mandat consiste à: élaborer les politiques d'éducation physique de l'élémentaire et du secondaire, du collégial et de l'enseignement supérieur, à la lumière des besoins identifiés, et pour approbation du ministre de l'Education; à coordonner les diverses initiatives d'organisation et d'animation du sport au niveau du secondaire, du collégial et dans certains cas, des instances universitaires; à évaluer l'efficacité et l'implantation des politiques d'éducation physique aux divers niveaux, à l'échelle du Québec; à constituer une documentation de base portant sur l'éducation physique à tous les niveaux d'enseignement; à animer, à tous les niveaux d'enseignement, l'application des programmes d'éducation physique; à être l'interlocuteur délégué par les autorités ministérielles auprès des autres instances gouvernementales pour toutes les questions traitant d'éducation physique et de sport, et impliquant la présence et la participation du ministère de l'éducation; et à définir les priorités de recherche en éducation physique, en collaboration avec le milieu" (ibid.; 8-9).

Plusieurs priorités ayant trait au contenu ainsi qu'à l'orientation de l'éducation physique ont été retenues. Celles-ci visent d'une part à résoudre le problème des services d'éducation physique et celui des politiques du sport scolaire et à élaborer, d'autre part, des programmes ainsi que des guides pédagogiques.

> "L'ensemble de ces mesures concernent le ministère de l'éducation. Mais il appartient aussi aux autorités des commissions scolaires et des collèges du Québec de poser les gestes appropriés pour permettre l'intégration et l'expansion de ce secteur dans notre système scolaire. Nous les invitons fortement à doter leurs structures d'enseignement d'un service d'éducation physique et de donner à celui-ci un mandat clair lui permettant de bien prendre en main l'organisation du sport scolaire. Le 'conseiller en éducation physique' dépendra du service de l'enseignement et prendra les dispositions nécessaires pour informer le service aux étudiants de ses politiques et coordonner son action. De plus, nous invitons les commissions scolaires et les collèges d'enseignement à se prévaloir au maximum des dispositions budgétaires prévues par le ministère de l'Education pour le financement du sport scolaire et de s'appuyer pour ce faire, sur les recommandations qui pourraient leur être faites par les responsables des services d'éducation physique" (ibid., 12-13).

Enfin, puisque l'implantation des politiques du sport scolaire dans les institutions d'enseignement représente pour le ministre de l'Education un objectif de première importance, une large diffusion d'un document faisant connaître la position officielle du ministère sur cette question est envisagée "afin de consacrer l'intégration à part entière du sport scolaire dans le système d'éducation québécoise. En plus de reconnaître l'accessibilité de tous les étudiants du Québec à la pratique des activités sportives et de plein air aussi diverses et variées que possible, il importe d'instaurer véritablement un système conçu pour la masse. Ce faisant, un tel document pose la base d'une politique de démocratisation du sport. (...) Les administrateurs scolaires et les parents du Québec sont incités à souscrire d'emblée à cette prise de position du ministère et à poser les gestes qui rendront significatives et conséquentes ces

affirmations. En d'autres termes, nous voulons inscrire le sport scolaire québécois dans la réalité quotidienne" (ibid., 16). Une série d'objectifs susceptibles d'en permettre la réalisation à l'intérieur d'une période de trois ans (1970 à 1972) est aussi proposée.[1]

De l'avis des membres du Comité d'orientation, qui a visité 64 commissions scolaires et 33 cégeps, la situation de l'éducation physique qui prévaut au Québec, au tout début des années soixante-dix, se présente de la façon suivante:

> "il existe de grands écarts entre le degré d'organisation de l'éducation physique d'une commission scolaire à l'autre, à l'intérieur d'une même région administrative; il existe un manque général de sensibilisation de la part des administrateurs scolaires aux problèmes qui confrontent l'éducation physique; il existe une grande diversité dans l'utilisation des normes budgétaires et une attitude discrétionnaire souvent défavorable à l'endroit de l'organisation du sport scolaire; il existe une absence trop marquée de collaboration entre les services compétents des commissions scolaires à l'intérieur d'un même territoire; il existe un manque de liaison entre les institutions d'enseignement francophones et anglophones, carence qui nous prive d'une source certaine de motivation et qui nous empêche de générer des centres dynamiques de compétition; la situation de l'éducation physique à l'élémentaire est alarmante, se présente comme un problème entier, se caractérise par une pénurie de spécialistes et d'équipements; la situation en milieu scolaire

---

[1] Au départ, le M.E.Q. envisage mettre en place les structures définitives d'un organisme de coordination des sports scolaires au Québec; d'élargir en priorité les pratiques intra-murales dans toutes les commissions scolaires du Québec; de conduire un inventaire complet des plateaux de sport scolaire dans toutes les commissions scolaires et les collèges du Québec; de concevoir un système de formation complémentaire sous forme d'options spécialisées pour les éducateurs physiques; et d'évaluer les modes actuels de financement du sport scolaire à l'échelle du Québec. Dès 1971 et afin d'appuyer l'action initialement amorcée, nous prévoyons: la systématisation d'un calendrier annuel de rencontres sportives à l'intérieur du réseau scolaire; l'implantation d'une politique de plein air sportif; l'évaluation exhaustive, par région administrative, des bilans de réalisation dans l'organisation du sport scolaire (ibid., 16-17).

affirmations. En d'autres termes, nous voulons inscrire le sport scolaire québécois dans la réalité quotidienne" (ibid., 16). Une série d'objectifs susceptibles d'en permettre la réalisation à l'intérieur d'une période de trois ans (1970 à 1972) est aussi proposée.[1]

De l'avis des membres du Comité d'orientation, qui a visité 64 commissions scolaires et 33 cégeps, la situation de l'éducation physique qui prévaut au Québec, au tout début des années soixante-dix, se présente de la façon suivante:

> "il existe de grands écarts entre le degré d'organisation de l'éducation physique d'une commission scolaire à l'autre, à l'intérieur d'une même région administrative; il existe un manque général de sensibilisation de la part des administrateurs scolaires aux problèmes qui confrontent l'éducation physique; il existe une grande diversité dans l'utilisation des normes budgétaires et une attitude discrétionnaire souvent défavorable à l'endroit de l'organisation du sport scolaire; il existe une absence trop marquée de collaboration entre les services compétents des commissions scolaires à l'intérieur d'un même territoire; il existe un manque de liaison entre les institutions d'enseignement francophones et anglophones, carence qui nous prive d'une source certaine de motivation et qui nous empêche de générer des centres dynamiques de compétition; la situation de l'éducation physique à l'élémentaire est alarmante, se présente comme un problème entier, se caractérise par une pénurie de spécialistes et d'équipements; la situation en milieu scolaire

---

[1] Au départ, le M.E.Q. envisage mettre en place les structures définitives d'un organisme de coordination des sports scolaires au Québec; d'élargir en priorité les pratiques intra-murales dans toutes les commissions scolaires du Québec; de conduire un inventaire complet des plateaux de sport scolaire dans toutes les commissions scolaires et les collèges du Québec; de concevoir un système de formation complémentaire sous forme d'options spécialisées pour les éducateurs physiques; et d'évaluer les modes actuels de financement du sport scolaire à l'échelle du Québec. Dès 1971 et afin d'appuyer l'action initialement amorcée, nous prévoyons: la systématisation d'un calendrier annuel de rencontres sportives à l'intérieur du réseau scolaire; l'implantation d'une politique de plein air sportif; l'évaluation exhaustive, par région administrative, des bilans de réalisation dans l'organisation du sport scolaire (ibid., 16-17).

affirmations. En d'autres termes, nous voulons inscrire le sport scolaire québécois dans la réalité quotidienne" (ibid., 16). Une série d'objectifs susceptibles d'en permettre la réalisation à l'intérieur d'une période de trois ans (1970 à 1972) est aussi proposée.[1]

De l'avis des membres du Comité d'orientation, qui a visité 64 commissions scolaires et 33 cégeps, la situation de l'éducation physique qui prévaut au Québec, au tout début des années soixante-dix, se présente de la façon suivante:

> "il existe de grands écarts entre le degré d'organisation de l'éducation physique d'une commission scolaire à l'autre, à l'intérieur d'une même région administrative; il existe un manque général de sensibilisation de la part des administrateurs scolaires aux problèmes qui confrontent l'éducation physique; il existe une grande diversité dans l'utilisation des normes budgétaires et une attitude discrétionnaire souvent défavorable à l'endroit de l'organisation du sport scolaire; il existe une absence trop marquée de collaboration entre les services compétents des commissions scolaires à l'intérieur d'un même territoire; il existe un manque de liaison entre les institutions d'enseignement francophones et anglophones, carence qui nous prive d'une source certaine de motivation et qui nous empêche de générer des centres dynamiques de compétition; la situation de l'éducation physique à l'élémentaire est alarmante, se présente comme un problème entier, se caractérise par une pénurie de spécialistes et d'équipements; la situation en milieu scolaire

---

[1] Au départ, le M.E.Q. envisage mettre en place les structures définitives d'un organisme de coordination des sports scolaires au Québec; d'élargir en priorité les pratiques intra-murales dans toutes les commissions scolaires du Québec; de conduire un inventaire complet des plateaux de sport scolaire dans toutes les commissions scolaires et les collèges du Québec; de concevoir un système de formation complémentaire sous forme d'options spécialisées pour les éducateurs physiques; et d'évaluer les modes actuels de financement du sport scolaire à l'échelle du Québec. Dès 1971 et afin d'appuyer l'action initialement amorcée, nous prévoyons: la systématisation d'un calendrier annuel de rencontres sportives à l'intérieur du réseau scolaire; l'implantation d'une politique de plein air sportif; l'évaluation exhaustive, par région administrative, des bilans de réalisation dans l'organisation du sport scolaire (ibid., 16-17).

> anglophone est plus stable, plus homogène et l'organisation au plan du sport scolaire est fonctionnelle et efficace; une approche trop timide à la compétition sportive scolaire marque généralement le système scolaire québécois. On y sent un réflexe défensif à l'endroit du système américain équivalent; l'accessibilité aux pratiques sportives scolaires s'avère problématique parmi les commissions scolaires dont les territoires couvrent de larges superficies. La mobilité de la clientèle scolaire dont le lieu de résidence s'inscrit dans un rayon périphérique éloigné du point d'attache, compromet habituellement la participation" (Houde; 1970, 134).

L'une des difficultés majeures auxquelles l'enseignement de l'éducation physique est confronté dans les écoles à cette époque se situe sur le plan de l'identification des objectifs généraux, terminaux et intermédiaires que cette catégorie de travailleurs peut être en mesure d'atteindre. L'existence de ce problème est soulignée par le Comité d'orientation qui, après avoir procédé à un examen du contenu de 23 programmes d'éducation physique, en arrive à la conclusion qu'il existe "une incohérence de la pensée de l'éducation physique au Québec; une disparité de la situation (elle passe d'un extrême à l'autre); de nombreuses déficiences relatives au contenu des programmes dues à l'absence d'un responsable de l'éducation physique; une incapacité du milieu à assurer l'élaboration et l'évolution des outils pédagogiques dont il a besoin; (...) et, qu'il semble inutile d'envisager la publication rapide d'un programme dont le contenu n'apporterait pas une réponse rigoureuse au problème de l'utilisation des activités de mouvement dans la formation des jeunes québécois. Il ne suffit pas de présenter un agencement d'éléments techniques (répartition d'activités) ou un amalgame hétéroclite de notions pour se munir d'un programme (outil) adéquat" (Opération C.O.R.P.S.; Analyse et recommandations; 1970, 17).

Sur le plan du sport scolaire, le principal problème à résoudre ne réside pas dans la mise en place d'équipements[1] à caractère sportif, mais

---

[1]Le manque d'équipements représente un obstacle surmontable dans plusieurs cas, à l'aide d'ententes avec les organismes qui possèdent certaines installations situées à proximité des complexes scolaires, et .../

plutôt dans l'obligation de préciser le rôle éducationnel que le système scolaire se doit de jouer dans l'organisation des activités de type intra-mural et inter-écoles, tout en tenant compte du fait que les objectifs à atteindre doivent s'appuyer sur les principes généraux suivants:

> "le principal véhicule d'une culture sportive demeure le système d'éducation en place dans toute société démocratique; tout système d'éducation dans une société démocratique doit s'appuyer sur le principe de l'égalité dans l'accès aux valeurs individuelles et collectives et par conséquent, mettre en relief l'importance de moyens éducationnels conçus sur une base massive plutôt que sélective; au Québec, il apparaît évident qu'il faille mettre l'accent sur un large éventail de pratiques sportives saisonnières, sur une participation massive, sur la direction et la surveillance de ces activités par les autorités scolaires compétentes, le tout à l'intérieur du système d'éducation en place" (ibid., 134).

La nécessité d'agir de façon rapide et efficace dans le secteur de l'éducation physique s'impose avec une certaine urgence compte tenu du fait que le sport scolaire représente une réalité concrète dans 69% des commissions scolaires régionales, et qu'un intérêt manifeste existe dans 35 des 44 institutions où l'on retrouve un responsable de l'éducation physique.

Lors d'une conférence prononcée en 1969 devant les Responsables de Services d'éducation physique du Québec, le directeur de "l'Unité de recherche en psycho-pédagogie de l'éducation corporelle" de l'Institut de recherche pédagogique du ministère de l'Education met en évidence l'une des principales raisons d'être de l'éducation physique, lorsqu'il affirme que

> "c'est au cours de la période scolaire que doivent s'acquérir les habitudes sportives, et qu'il est nécessaire d'intégrer le sport comme moyen d'éducation physique dans le cadre des activités scolaires. Il est évident que de telles habitudes seront essentielles à la vie des adultes

---

...[1](suite) à l'aide d'une meilleure utilisation des possibilités scolaires, en un mot au moyen d'une planification régionale. Mais cela n'est possible que si un responsable de l'éducation physique est clairement mandaté à cette fin" (ibid., 21).

> dans une société moderne caractérisée par la réduction progressive du temps de travail et l'expansion corrélative du temps de loisir. Dans cette perspective, il semble souhaitable que la conception même du sport dans notre société ne soit plus tributaire de l'idéologie des records et des compétitions, mais valorise l'aspect éducatif dans l'optique d'une promotion de l'individu." Comme "l'éducation physique exerce une influence positive sur le développement des composantes psycho-sociales de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent, que le sport est un moyen d'éducation physique et qu'il doit être perçu dans une perspective d'éducation totale de la personne, il est donc nécessaire de considérer l'importance d'une telle influence dans le contexte de toute la culture et de l'éducation, qui constitue le véhicule fondamental de cette culture. En conséquence, il faut intégrer le sport pratiqué par les étudiants dans le cadre du système scolaire, c'est-à-dire l'institutionnaliser par l'établissement de politiques en matière d'éducation physique" (Cliche; 1969, 32).

Même si les recherches conduites sur le sport limitent généralement leur analyse à l'amélioration de la performance sportive, il importe que l'éducation physique se préoccupe à la fois des dimensions bio-psycho-sociales, afin de pouvoir donner à la structure de la personnalité son caractère dynamique. L'atteinte d'un tel objectif suppose que l'éducateur physique ne se limite pas au seul développement des fonctions anatomo-physiologiques, ou à l'apprentissage du mouvement. Il se doit d'organiser des situations pédagogiques qui permettent de stimuler les fonctions cognitives (perception, spatialisation, langage, imagination, mémoire, intelligence), de même que celles conatives qui se rapportent à l'action du sujet, et à certains aspects de la personnalité (volonté, motivation, socialisation, affectivité).

Afin de pouvoir atteindre ces différentes catégories d'objectifs, et que le processus éducationnel soit perceptible dans son ensemble, il importe

> "que l'on établisse des politiques précises en matière de sport[1] et d'éducation physique au

---

[1]Dans un exposé présenté au cours des mêmes assises et portant sur "Le sport intercollégial: situation et perspectives", le commissaire .../

> niveau scolaire; que les structures administratives respectent le continuum développemental que représente l'enfant et, en conséquence, considère le processus éducatif dans son ensemble; qu'étant donné l'importance de l'éducation physique dans la perspective d'une éducation totale de l'être, il est absolument nécessaire d'en laisser la responsabilité à des éducateurs professionnels en matière d'éducation physique, lesquels doivent obligatoirement recevoir une formation adéquate et rigoureuse en psycho-pédagogie, responsabilité qui incombe aux écoles de cadres; de bien définir les fondements et le contenu de cette pédagogie et d'étendre le champ de la connaissance dans ce domaine (Rapport des journées d'études des responsables de services d'éducation physique des collèges et des commissions scolaires du Québec; 1970, 34-35).

Comme il n'existe que fort peu de relations entre les chercheurs qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique et les problèmes auxquels les éducateurs physiques sont confrontés sur le marché du travail à la fin des années soixante, "l'Unité de recherche en psycho-pédagogie de l'éducation corporelle du M.E.Q." - composée d'une équipe interdisciplinaire (éducation physique, psychologie-expérimentale, psycho-pédagogie, psycho-sociologie) - affirme que les programmes d'éducation physique devraient non seulement être en mesure de s'ajuster aux connaissances scientifiques les plus récentes, mais que les directions prioritaires de la recherche devraient être décidées à partir de l'identification des besoins du milieu.

La publication des résultats des travaux de l'opération C.O.R.P.S. confirme à nouveau l'obligation du ministère de l'Education d'intervenir de manière énergique, si l'on veut que l'éducation physique connaisse un

---

... (suite) de "l'Association Sportive Intercollégiale de l'Est du Québec" précise que les trois phases (enseignement, intramural, et intercollégial) de l'éducation physique sont trois approches différentes, et qu'elles sont possiblement complémentaires puisqu'elles répondent à des besoins et des aspirations différents (bid., 4). Le problème du sport scolaire se situe vraiment au niveau de la signification de ce concept puisque "d'un collège à l'autre, la notion varie du purement éducationnel au purement compétition sportive, et qu'il n'y a pas de terrain d'entente possible avant d'avoir convenu d'une conception unique" (ibid., 5).

véritable démarrage à l'intérieur du système scolaire. Plusieurs recommandations sont formulées par les membres de ce groupe de travail, notamment au sujet des programmes d'éducation physique; des services d'éducation physique à l'intérieur des institutions d'enseignement; ainsi que de l'organisation du sport scolaire (Premier rapport de l'Equipe opérationnelle en éducation physique; 1970, 46-47).

L'effort que manifeste le gouvernement du Québec dans le but d'implanter l'éducation physique à la fin des années soixante et au début de la décennie suivante est considérable, lorsque l'on tient compte des sommes d'argent qui y sont allouées à divers titres:

> "- sur le plan de la masse salariale $12 millions furent consacrés au cours de l'année scolaire 1969-1970 pour rémunérer les 1 580 éducateurs physiques;
>
> - sur le plan des équipements sportifs, quelque $50 millions ont été investis dans la construction de plateaux d'éducation physique au sein des écoles polyvalentes, montant qui représente un coût d'environ $250 par élève, ou de 15% du prix global de construction d'une école de niveau secondaire;
>
> - sur le plan des subventions d'équilibre budgétaire, plus de $3,5 millions sont accordés aux commissions scolaires sur la base de $1 per capita à l'élémentaire, $3,50 au secondaire et $7 par étudiant qui fréquente le Cegep;
>
> - sur le plan des bourses de perfectionnement $182 300 ont été accordés à 82 individus désirant poursuivre leurs études en éducation physique au niveau de la maîtrise et du doctorat.
>
> Si l'on ramène tous ces chiffres à l'année 1969 et si l'on tient compte d'une pondération dans le secteur des immobilisations, l'éducation physique au Québec coûte près de $30 millions et, d'ici 1972, au terme d'une période de cinq ans, les sommes consacrées à ce secteur auront largement dépassé les $100 millions de dollars" (Hebdo-Education; janvier 1970, vol. VI, no 25, p. 1).

L'importance de la masse monétaire que le gouvernement du Québec sacre à l'éducation physique depuis la parution du rapport Parent (1964) s'explique en partie par l'énorme retard que cette communauté

culturelle doit rattraper à la fois sur le plan des programmes, des ressources humaines, et sur celui des équipements matériels. Outre la présence de certaines difficultés de parcours, tel le fait que le premier programme d'éducation physique publié par la DIGEES[1] en 1971 à l'intention du niveau secondaire n'est pas approuvé de façon officielle, que les politiques écrites s'appliquant à l'enseignement de cette matière sont à peu près inexistantes en 1972 et que l'on confie cette responsabilité à la discrétion des régionales ou des responsables de service, l'enracinement de l'éducation physique continue de s'effectuer de manière concrète au Québec. Cet état de fait est perceptible dans la thèse de doctorat de Grenier où figurent plusieurs points positifs au sujet de l'enseignement de cette matière dans les commissions scolaires régionales d'expression française. Outre le fait que 87% de la population étudiante québécoise d'expression française inscrite au niveau secondaire bénéficie d'un programme d'éducation physique, au cours de l'année scolaire 1971-1972,

> "Il y avait, l'an dernier [1972], un total de 1 257 professeurs d'éducation physique à plein temps et à temps partiel pour 53 régionales, soit une moyenne de 23,7 professeurs par régionale. Soixante-treize pourcent étaient masculins et vingt-sept pourcent féminins. De ces 1 257 professeurs, 10% étaient des non-canadiens et de ce 10% de non-canadiens, 86% travaillaient dans la région administrative numéro 6, c'est-à-dire Montréal. Les répondants ont indiqué qu'il y avait de la place pour 327 nouveaux professeurs d'éducation physique, soit une moyenne de 6 par régionale. La tâche moyenne de travail reconnue par les administrateurs des régionales était de 23,2 périodes par semaine; cependant, la tâche moyenne d'enseignement pour le professeur d'éducation physique était de 21,8 périodes par semaine. Mais, dans 83% des cas, la participation du professeur d'éducation physique aux activités extra-curriculaires était un supplément à leur tâche de travail. D'un autre côté, 57% des professeurs d'éducation physique ne faisaient que de l'enseignement et ne touchaient pas du tout aux programmes intramurals et interscolaires. Les professeurs masculins et féminins enseignaient aux deux sexes, mais les professeurs féminins étaient beaucoup plus réservés pour l'enseignement aux filles" (Grenier; 1973, 4, 5).

---

[1]Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Grenier ajoute que 90% des commissions scolaires régionales respectent la consigne du MEQ qui recommande l'enseignement de deux périodes[1] d'éducation physique par semaine du secondaire I jusqu'au niveau IV, alors que 17% le font sur une base optionnelle en V, et que seulement le quart ne l'ont pas programmée à ce palier. Les éducateurs physiques disposent d'un niveau d'autonomie très élevé si l'on tient compte du fait que la possibilité de déterminer les objectifs et le contenu du programme[2] leur est réservé presqu'en exclusivité dans 70% des régionales qui ont procédé à l'identification et à l'acceptation des buts à poursuivre dans ce domaine (ibid., 6-7). Le sport scolaire intramural est offert dans 87% de ces entités, et il relève du service d'éducation physique dans 59% des cas, ou du directeur des services aux étudiants; 96% ont un programme inter-régionale, et 86% s'intéressent à l'inter-école; 70% démontrent un intérêt envers les activités de plein-air (ibid., 20-21). Enfin, les régionales sont de plus en plus équipées pour favoriser la pratique des activités physiques ou sportives à l'intérieur,[3] ou à l'extérieur.[4]

En 1973, le ministre de l'Education mentionne dans son discours de la rentrée scolaire que l'éducation physique et le sport scolaire constituent une priorité pour son ministère et que le niveau d'évolution du processus d'implantation de cette matière comporte des orientations suffisamment explicites, pour en arriver à "des choix de développements" à brève échéance. Afin d'être en mesure d'implanter une politique cohérente, le M.E.Q. confie à un groupe interne de travail[5] le mandat "de

---

[1]La durée d'une période est de 45 à 50 minutes.

[2]Les principaux critères utilisés pour déterminer le contenu du programme sont la disponibilité des installations; les besoins et les intérêts des étudiants; les objectifs déjà établis et la disponibilité de professeurs spécialisés compétents (ibid., 10-11).

[3]On retrouve, en moyenne, par régionale 6,5 gymnases simples et 4,3 doubles; 2,9 salles auxiliaires ou palestes; 0,5 piscines.

[4]On retrouve surtout des patinoires, des courts de volleyball, des pistes d'athlétisme et des terrains de balle molle, ou combinés (soccer, football), dans 68% des régionales qui déclarent posséder des équipements destinés à la pratique des activités à l'extérieur.

[5]Ce groupe de travail ministériel est mis sur pied au mois de mars 1974. Dans le cadre de la première partie de son mandat, il forme au .../

définir et d'articuler les objectifs des programmes d'éducation physique de chacun des niveaux d'enseignement, et de les situer dans un plan d'ensemble en tenant compte des objectifs généraux qui prévalent à l'élémentaire, au secondaire et au collégial; de définir les objectifs généraux et particuliers de l'éducation physique pour chacun de ces niveaux; de préciser les objectifs terminaux pour les groupes d'âges appropriés; d'identifier les catégories et les activités d'apprentissage et de formation les plus pertinentes à l'atteinte de ces objectifs; et de définir les modes d'évaluation des acquisitions des élèves" (Rapport du Groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école; 1975, 56). L'examen de ces divers aspects de la réalité scolaire s'impose selon les autorités gouvernementales si l'on veut pallier aux carences ainsi qu'à l'absence de politiques qui sont à la base du fait que l'éducation physique et le sport scolaire se sont développés un peu trop empiriquement et très inégalement dans le système d'éducation" (ibid., 17).

> "Il n'est pas question de recourir à des schèmes militaristes, 'behavioristes' ou autres idéologies plus ou moins conditionnantes; l'éducation physique et le sport scolaire, à l'instar des autres disciplines, poursuivent des objectifs spécifiques qui, en l'occurrence, s'adressent prioritairement à la dimension bio-motrice de la personne mais concourent également à l'atteinte des objectifs généraux de l'éducation qui considèrent la personne comme un être unifié, dans toutes ses dimensions: sociale et affective, cognitive, religieuse, culturelle et esthétique, bio-motrice..." (ibid., 19).

> "Conformément aux attentes qui se dégagent de plus en plus nettement tant dans le milieu scolaire que familial et social, c'est résolument en termes d'une certaine qualité de vie qu'il convient de repenser l'éducation physique et le sport comme une expérience vitale pour tous et chacun. On conçoit dès lors que

---

...[5] (suite) départ un "Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire", lequel commence ses travaux à l'automne et dépose un rapport préliminaire au début de l'année suivante (février).

> l'école se présente comme le lieu privilégié de cette expérience, puisque tous y passent et qu'il y est plus facile d'y concentrer les ressources humaines et physiques nécessaires pour atteindre le plus grand nombre. Il n'est enfin pas indifférent que ces activités soient offertes dans une perspective d'éducation, ni que le processus éducatif reconnaisse pleinement cette dimension fondamentale du développement de la personne" (ibid., 22).

De l'avis des membres du groupe de travail concerné, le problème auquel l'éducation physique québécoise est confrontée au milieu des années soixante-dix est lié au fait que "les potentialités éducatives et formatrices des activités de mouvement, de l'éducation physique et du sport scolaire sont insuffisamment exploitées dans la plupart des établissements scolaires et particulièrement au niveau élémentaire, avec des conséquences certaines sur le développement physique, psychologique et social des élèves ainsi que sur le climat général des écoles. Ces dimensions de l'activité éducative ont généralement et toujours été négligées dans l'enseignement public au Québec, de telle sorte que leur développement accuse un retard significatif par rapport à la plupart des autres disciplines et types d'activités de formation" (ibid., 23, 24).

Après avoir procédé à l'identification des principales causes à la base de ce retard,[1] et fait état d'un certain nombre de solutions[2] susceptibles de s'intégrer dans un plan cohérent de développement triennal

---

[1]"Les mentalités, les attitudes, les valeurs, tant à l'école que dans la société québécoise d'hier et, à un degré moindre, d'aujourd'hui; l'apparition tardive et encore récente d'éducateurs physiques spécialisés; l'absence, encore aujourd'hui, d'une initiation valable à ces dimensions dans le régime de formation des maîtres, notamment ceux qui se destinent à l'enseignement élémentaire; certaines contraintes administratives et syndicales; des équipements inadéquats et en quantité insuffisante (au niveau élémentaire); un certain sous-développement des programmes d'éducation physique et des supports pédagogiques; certaines carences organisationnelles au niveau des commissions scolaires et des établissements" (ibid., 24, 25).

[2]"Les solutions à apporter devront toucher les secteurs suivants: information, sensibilisation des personnels scolaires, des étudiants, des parents et du milieu; utilisation accrue des spécialistes à des fins d'animation et d'encadrement pédagogiques; inclusion d'une composante.../

même quinquennal, ils suggèrent de plus que "l'implantation de certaines mesures pourrait viser prioritairement les milieux défavorisés, d'autres les commissions scolaires et les établissements qui accusent un retard significatif, et d'autres enfin pourraient rejoindre progressivement l'ensemble des réseaux scolaires" (ibid., 26).

Globalement, et lorsque l'on se base sur les documents d'orientation générale du ministère de l'Education, il ressort que "l'ultime raison d'être de l'éducation réside dans le développement optimal d'une personne autonome, sociale et dynamique au sein de sa collectivité" (ibid., 83). L'atteinte d'un tel but nécessite que l'on poursuive deux grandes catégories d'objectifs à l'intérieur du système d'éducation, soit ceux à caractère social et éducatif. L'enseignement de l'éducation physique doit donc s'appuyer "sur une philosophie de l'homme, de l'éducation, ainsi que sur une conception du rôle qu'elle se doit de jouer de même que le sport dans l'école et la société" (ibid., 64) et il doit nécessairement être centré sur "la réalisation de la personne impliquée dans son activité physique" (ibid., 1975, 87). Cette recherche du développement optimal et des multiples dimensions de l'être humain que l'éducation physique est en mesure de poursuivre s'inscrivent à l'intérieur de l'approche que privilégie le système scolaire du Québec, qui préconise une éducation intégrée, pour tous et de qualité. Les programmes d'éducation physique et de sport devront être orientés de manière à permettre aux étudiants l'atteinte d'un état optimal de santé et de bien-être afin d'être en mesure de poursuivre des objectifs à caractère social. Ceux de type éducationnel nécessitent que les éducateurs physiques soient capables de réunir les conditions nécessaires à la meilleure pratique possible de l'activité physique, et qu'ils se préoccupent des conditions qui exercent une influence sur l'implication active du participant (acquisition de connaissances et développement d'habiletés et d'attitudes), tout en s'intéressant à l'état d'esprit qui anime la personne lorsqu'elle prend

---

...[2] (suite) 'éducation physique' dans le régime de formation de certaines catégories de maîtres non spécialistes; mise à jour, recyclage, perfectionnement des maîtres en exercice; programmes d'investissement en équipement lourd (élémentaire) et léger (élémentaire et secondaire); mise à jour et développement des programmes d'éducation physique et de plein air; application de certains correctifs aux plans administratif et organisationnel" (ibid., 25).

part à une activité physique, notamment en ce qui a trait à sa motivation et à la signification qu'elle y accorde. Afin que le comportement des éducateurs physiques puisse s'ajuster de façon continue à certains aspects de leur raison d'être, les membres du Comité de travail proposent une liste d'objectifs spécifiques à chacun des niveaux d'enseignement (élémentaire, secondaire, collégial, ainsi qu'à l'enfance inadaptée. De l'avis des personnes qui font partie de ce Comité de travail, le ministère de l'Education se doit de tenir compte aussi du fait que "l'implantation et la réalisation des objectifs de l'éducation physique et du sport ont des implications particulières à la fois sur les programmes d'études, les orientations des programmes de perfectionnement et de recyclage du personnel, de même que sur les normes de l'équipement et des installations" (ibid., 127). Enfin, parmi les responsabilités qui incombent à ce ministère, il est nécessaire que l'on procède à l'élaboration de politiques générales en matière d'éducation physique et de sport scolaire, que l'on définisse les objectifs des programmes, ainsi que le régime pédagogique dans lequel ils s'inscrivent (ibid., 45).

Au tout début des années quatre-vingts, le ministère de l'Education rend public le programme d'études centré sur l'éducation physique à l'élémentaire,[1] approuvé en mai 1980 par les comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Préparé sous la responsabilité de la Direction générale du développement pédagogique du MEQ[2] en étroite collaboration avec des spécialistes de l'éducation physique,[3] l'utilisation de ce document officiel est autorisée dès le mois de

---

[1]Le programme d'étude ayant trait à l'éducation physique au secondaire est accepté au même moment (mai 1980), et son utilisation officielle est permise à compter de juillet 1981.

[2]"Dans le contexte d'une vaste rénovation du système scolaire québécois, la Direction des programmes du ministère de l'Education s'est vue confier, en 1977, le mandat d'élaborer de nouveaux documents pédagogiques pour l'ensemble des disciplines de l'enseignement primaire et secondaire. Le document portant sur l'éducation physique au primaire fait état d'un certain nombre d'objectifs terminaux minima, jugés essentiels; ils sont présentés de façon à pouvoir laisser place aux initiatives personnelles ainsi qu'aux apports liés aux particularités régionales."

[3]"Le nouveau programme d'éducation physique au primaire se situe dans la ligne des finalités et des objectifs de l'éducation énoncés dans l'Ecole Québécoise. Il tient compte des idées émises dans le Rapport du Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et .../

juillet de l'année suivante. Ses concepteurs précisent qu'il existe des liens de complémentarité et de collaboration avec les autres programmes de même niveau, et que l'on devrait retrouver une étroite interrelation entre ce que font les éducateurs physiques du primaire et ceux du secondaire. Ils estiment de plus que cette "discipline est centrée sur le développement de la personne en tant que totalité agissante (corps, intelligence, affectivité, dimension sociale), et qu'elle assume un rôle important dans l'éducation" (ibid., 3). La présence de cet enseignement dans le système scolaire s'inscrit à l'intérieur d'un processus éducationnel et il privilégie l'approche axée sur la conception humaniste.

> "Le programme d'éducation physique s'appuie sur les finalités de l'éducation présentées dans l'Ecole Québécoise. Ces finalités convergent vers le développement multidimensionnel d'un être créateur, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur et apte à vivre en rapport étroit avec la collectivité. Grâce à l'éducation, la personne est amenée à apprécier le beau, à aimer, à communiquer et à porter des jugements critiques. Elle est reconnue pour son sens de la démocratie, son goût du patrimoine, sa discipline, sa persévérance, son sens de l'intériorité, son esprit d'équipe, son respect de l'environnement, son sens de l'effort et son respect de la vie. L'Ecole Québécoise propose une conception humaniste de l'éducation physique. Elle veut que la personne soit consciente de ses racines, recherche les valeurs humaines les plus élevées, se soucie de son bien-être, de sa propre dignité et soit respectueuse de la dignité des autres. Tenant compte de ces finalités générales, l'éducation physique, à travers les expériences qu'elle propose, oriente le développement de l'enfant en fonction des valeurs suivantes: réalisation personnelle et sociale à travers l'action;

...[3] (suite) du sport en milieu scolaire, des avis des enseignants, ceux des conseillers pédagogiques, des universitaires, de la Fédération du sport scolaire au Québec, de certaines unités administratives à la Direction générale du développement pédagogique et du comité AD HOC. Il tient surtout compte des attentes des divers milieux consultés au sujet de la version préliminaire mise à l'essai durant l'année scolaire 1978-1979" (1980, 2).

> respect de son corps; sens de ses responsabilités envers son développement physique; engagement vis-à-vis son bien-être et ses loisirs; participation active et dilettante à l'activité physique" (ibid., 8).

En plus de devoir satisfaire aux intentions éducatives qui ont été identifiées et de tenir compte des attentes de la société, l'enseignant aura à se préoccuper des besoins et des intérêts de l'enfant.[1] Enfin, ce document fait aussi état d'éléments qui traitent du contenu et des objectifs d'apprentissage, de l'évaluation pédagogique, et de la présence de facteurs particuliers comme le temps, les aires de travail, le matériel, la préparation du personnel, la sélection et la répartition des activités, ainsi que de la sécurité au travail et de la participation des parents.

Cette perception de la raison d'être de l'éducation physique dans le monde de l'éducation n'est pas partagée de façon unanime par ceux qui cherchent à influencer le devenir de cette discipline et de cette occupation à l'intérieur de la société québécoise. Outre ceux qui privilégient et défendent l'approche humaniste ou "intégriste" (Guay; 1975, 81) axée sur le développement total de la personnalité et "qui respecte le principe d'unité de la personne humaine ainsi que les priorités de l'éducation libérale" (Sheedy; 1967, cité par Guay; 1980, 126-127), d'autres préconisent une orientation sensiblement différente, voire même "une rupture avec le courant de pensée pédagogique qui prévaut" (Guay; 1980, 123), en cherchant à structurer, à compter surtout du milieu des années

---

[1] En plus d'assurer à ce dernier la présence de facteurs liés à l'entretien de la condition physique et de favoriser la formation d'une image favorable de lui-même, il importe d'accroître ses possibilités d'action liées aux déplacements, à la manipulation des objets et à la communication; de développer chez l'enfant la confiance en ses possibilités de relever les défis que posent les activités physiques; de l'amener à participer activement aux activités physiques propres à son milieu; de favoriser le goût d'explorer ses capacités d'action; de l'inciter à accroître sa capacité de s'évaluer avec justesse et de façon constructive; de lui permettre de faire l'expérience de mouvements susceptibles de satisfaire sa recherche de plaisir; et de faciliter le développement de connaissances relatives à l'espace, au temps, aux objets, à son corps et aux normes relatives aux différentes activités physiques (ibid., 19).

soixante, une éducation physique dite scientifique. La justification des promoteurs de cette tendance repose principalement sur le fait que "l'éducation physique est cette forme d'éducation qui, au moyen du mouvement humain, vise à développer directement la dimension biologique et à contribuer à l'épanouissement des autres dimensions de l'individu" (Bélanger, Bouchard, Brunelle, Godbout; 1966, 93). Considérant que la facette biologique de la personnalité est constituée par l'ensemble des éléments de la valeur physique, c'est donc vers l'atteinte de ces fins que l'éducateur physique se doit d'apporter une attention très particulière. "Ce qu'il importe de développer ce sont les qualités organiques, musculaires, psychomotrices, l'expression corporelle, l'expérimentation motrice et les habiletés sportives" (ibid., 95). L'atteinte de ces objectifs suppose qu'on se base, selon eux, sur une conception scientifique et que l'on privilégie davantage les données à caractère biologique. Cette approche, qui se préoccupe principalement de l'amélioration du rendement de la machine humaine au fil des années, s'inspire selon Boileau d'un humanisme dont les racines se rattachent aux travaux de Paplauskas-Ramunas, mais sans tenir compte de la hiérarchie précise que ce dernier accorde au développement de multiples dimensions de l'être humain à travers l'activité physique et sportive.

> "Ces auteurs ont nivelé ces dimensions en leur accordant une part égale indéterminée; (...) ils font une profession de foi dans l'approche positive envers la connaissance en éducation physique comme seul mode valable d'appréhension du réel. Ce faisant on ne reconnaît acceptable que les modalités de mouvement qui se plient bien aux impératifs de l'investigation scientifique. (...) En troisième lieu, la dimension biologique devient le point de convergence privilégié, sinon unique, de l'action éducative du professeur d'éducation physique. (...) Quatrièmement, ils rejettent en bloc et sans analyse scientifique les 'méthodes' d'éducation physique issues du courant européen parce qu'elles n'appliquent pas à leur contenu les canons de la démarche et de la rigueur positives. (...) Finalement, les auteurs ne précisent pas la contribution de cette nouvelle éducation physique scientifique auprès des autres composantes de la personnalité" (1982, 27-28).

Tout comme ce fut le cas pour le courant d'idée qui préconisait la tendance militarisante dans le domaine de l'éducation physique, celui axé principalement sur la performance et le dressage du corps, et qui ne semble reconnaître comme valable que ce qui est mesurable et quantifiable, est remis aussi en question par les individus qui se préoccupent davantage du développement global, continu et intégral de l'être humain au moyen de l'éducation physique.

> "Le concept de valeur physique s'est rapidement imposé comme objet premier de l'éducation physique au point d'envahir, de façon dominante, le domaine de l'éducation physique, laissant ainsi pour compte les autres dimensions de la personnalité. Cette conception scientifique, basée sur la science de l'homme en mouvement, nécessite des connaissances en génétique, biologie, biomécanique, physiologie, anatomie, etc. Aussi l'éducation physique s'est-elle développée, depuis une quinzaine d'années, selon l'option scientifique. La formation des professionnels en ce domaine, assurée par les départements d'éducation physique des universités, est très largement dominée par les sciences biologiques appliquées aux sports et au conditionnement physique. Le choix de ces deux domaines d'application n'est pas l'effet du hasard, mais correspond à une exigence de l'approche scientifique qui n'accepte que les données quantifiables et mesurables; ces deux domaines d'activités se prêtent admirablement bien à la mesure quantitative. C'est pourquoi le laboratoire et le stade sont devenus les lieux privilégiés pour les professionnels de l'activité physique, notamment pour ceux qui assurent la formation professionnelle. L'éducation physique a de plus en plus d'affinités avec la biologie et la médecine, s'éloignant ainsi de la pédagogie et de l'éducation. Les méthodes et le vocabulaire, entre autres, sont significatifs à cet égard. Mais, depuis quelques années, les éducateurs physiques qui enseignent aux niveaux secondaire et collégial s'interrogent sur la pertinence de la conception scientifique accordant la primauté au développement de la dimension biologique de la personnalité. Il semble que nous assisterons à une remise en question, de la part des éducateurs physiques, de cette conception de l'éducation physique basée sur la biologie. En effet, ceux-ci veulent contribuer, non seulement au

> développement biologique, mais au développement intégral de la personnalité. La conception personnaliste se présente comme la base d'un nouvel humanisme capable d'intégrer les sciences de l'homme en mouvement" (Guay; 1981, 60-61).

Le rôle complémentaire qu'une telle approche peut cependant être en mesure de jouer à l'intérieur du système scolaire ainsi que dans la société en général se justifie en partie par les résultats qui proviennent de certaines recherches entreprises notamment par le "Comité d'études sur la condition physique des québécois". Dans un rapport présenté en 1974 au ministre d'Etat responsable au Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports, la problématique de la condition physique des Québécois se résume en grande partie de la manière suivante:

> "Les données dépouillées par le Comité et provenant de ses enquêtes, de ses recherches, des dossiers préparés à son intention et des témoignages recueillis lors des audiences publiques permettent de dresser le bilan suivant: Les Québécois sont affectés par une mauvaise condition physique; moins d'un cinquième de la population participe à des activités physiques en toutes saisons; ils accordent en général une grande importance à la condition physique; ils ont tendance à surestimer leur condition physique individuelle, mais à juger très sévèrement la condition physique de la collectivité; près de 400 programmes de conditionnement physique leur sont proposés par plusieurs catégories d'organismes et d'intervenants; ils font face à des problèmes de difficulté d'accès à des installations et à des programmes; ils sont souvent victimes des écueils causés par les antichambres de coordination; ils souffrent de la pénurie d'information de qualité dans le domaine des habitudes d'activité physique et de la condition physique; ils vivent dans une société industrialisée dans laquelle on a réussi à éliminer la presque totalité des efforts physiques; ils vivent dans une société où les priorités demeurent l'hospitalisation et la curation; ils sont de plus en plus victimes de leurs habitudes de vie. En dépit de cette situation, ils souhaitent ajouter des années à leur vie et de la vie à leurs années" (Rapport du Comité d'étude sur la condition physique des québécois; 1974, v-vi).

Parmi les principales recommandations que formule ce Comité d'études on retrouve la création d'un organisme spécifique de développement de la condition physique des Québécois (appellation suggérée TRIMM-Québec),[1] dont les buts généraux seraient "de sensibiliser la population du Québec à l'importance d'une bonne condition physique comme moyen d'améliorer la qualité de la vie; et de se doter de services et de programmes destinés à favoriser un rehaussement progressif du niveau de condition physique de la population du Québec" (ibid.; vii).

Compte tenu des objectifs à atteindre ainsi que des multiples tâches qu'un tel organisme aurait à accomplir (ibid.; vii-xv), sept fonctions sont identifiées,[2] tout en précisant que leur actualisation exige la présence d'une structure interne appropriée (ibid.; xiii-xiv). Un plan de développement triennal est aussi proposé. Le Comité formule de plus le souhait que les opérations de cet organisme débutent au cours de l'année 1975, et qu'elles atteignent leur fonctionnement maximal en 1978.

Le budget anticipé est fixé à 4,5 millions par année, 75% du budget total de fonctionnement devant être affecté à la direction générale de l'accréditation et des contrôles, ainsi qu'à celle des programmes et des services.

Au mois de septembre 1975, le ministre d'Etat responsable du "Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports" demande à l'APAPQ que soit mis sur pied un "Groupe de travail" dont la tâche consisterait à étudier les problèmes que posent les programmes de conditionnement physique pour adultes, et à émettre des recommandations au sujet de leur structure, de leurs modes de fonctionnement ainsi que du personnel et des moyens qu'il importerait de mettre en place, pour contrôler la qualité

---

[1] "Le vocable TRIMM est adopté dans plusieurs pays du monde et doit être compris dans le sens de 'se garder en condition par la pratique des activités physiques'" (ibid.; vi).

[2] Les fonctions identifiées sont celles de la planification et de la coordination du plan directeur; du contrôle de la qualité et de l'accréditation; de l'évaluation de la condition physique; ainsi que celles désignées sous le vocable incitation; communication; polarisation des ressources; financement.

des services qui y sont offerts. Diverses
dans le rapport qui est déposé au mois de m
notamment sur la nature des programmes de c
adultes, les services offerts par ce type c
qui peut y oeuvrer; ainsi que de la formati
des spécialistes en conditionnement physiqu
dations du Groupe de travail sur les progra
sique pour adultes; 1976, 6-9).

L'intérêt que le gouvernement du Québe
de la condition physique est perceptible pa
mière phase du programme de Kino-Québec en
d'une équipe du Service des sports du minis
et de la Pêche et de modules qui couvrent c
se préoccupe non seulement de l'amélioratio
optimal de la condition physique des Québéc
le discours sur la condition physique et de
de rapports sociaux où l'on cherche à l'imp
titutionnalisation de la condition physique
Kino-Québec se fait sous le signe de la sc
au service, non pas exclusivement du sport
pratiques corporelles les plus simples" (19
teurs physiques sont à la base de l'élabora
de Kino-Québec, que le conditionnement phys
systèmes de pratiques corporelles véhiculés
qui participent à des orientations culturel
lement de la science, ... [et que] l'émerge
avec la création des premières associations
qu'avec le développement des visées profes
siques qui deviennent des visées corporati
l'APAPQ" (ibid.; 35), la présence de cette
long processus de revendication des éducat
développe des programmes accessibles à tou

---

[1]"Trois thèmes principaux résument le
Kino-Québec: un discours social sur la co
biologique sur le corps, une médiation pro

s. Diverses propositions sont formulées
au mois de mai 1976. Celles-ci portent
ogrammes de conditionnement physique pour
par ce type de programmes; le personnel
de la formation et de l'accréditation
ement physique (Rapport sur les recomman-
ur les programmes de conditionnement phy-
).

ment du Québec démontre envers la promotion
erceptible par la mise sur pied de la pre-
no-Québec en 1978. Cet organisme, composé
orts du ministère du Loisir, de la Chasse
ui couvrent chacun une partie du Québec,
l'amélioration ou du maintien d'un niveau
ue des Québécois, mais de matérialiser
ysique et de le véhiculer dans les réseaux
erche à l'implanter.[1] Selon Harvey "L'ins-
tion physique par le biais du programme
gne de la science, celle-ci étant désormais
ent du sport d'élite, mais également des
simples" (1983, 36). Puisque les éduca-
de l'élaboration et de la mise en place
onnement physique se définit "en tant que
es véhiculés par des éducateurs physiques
ons culturelles qui se réclament principa-
que] l'émergence de ce concept coïncide
associations professionnelles, ... ainsi
sées professionnelles des éducateurs phy-
es corporatistes avec l'apparition de
nce de cette entité "résulte donc d'un
des éducateurs physiques pour que l'Etat
ibles à toute la population" (ibid.; 37).

résument les éléments du projet social de
l sur la condition physique, un discours
diation professionnelle" (ibid.; 47).

Comme Kino-Québec exerce une influence sur les politiques gouvernementales en matière de conditionnement physique, et que cet organisme est lui-même influencé par ceux qui se réclament de la science de l'homme en mouvement, il s'ensuit que l'Etat contribue à la promotion du développement de nouveaux services professionnels en cette matière, tout en cautionnant un discours qui s'inscrit dans une perspective des droits sociaux, auquel les éducateurs physiques voudraient bien ajouter le droit au conditionnement physique.

> "Ces politiques se présentent comme des entreprises de démocratisation de la pratique de l'activité physique. Cependant, sous le couvert de cette démocratisation se cache en fait l'extension du champ de pratique pour les éducateurs physiques qui jusque-là ont été relégués au secteur de l'éducation. En effet, le marché de l'emploi s'étant rétréci considérablement avec la baisse de la clientèle scolaire, il devenait impérieux pour ceux-ci de se trouver de nouveaux marchés, d'où l'intérêt pour le conditionnement physique étendu à toute la population et leurs demandes pour que l'Etat s'implique sur ce terrain social" (ibid.; 34).

Lorsque l'on examine la question qui se rapporte à la situation des diplômés en éducation physique sur le marché du travail au cours de la période du démarrage de leur occupation, on constate que l'information disponible se limite presqu'exclusivement au système scolaire. L'étude conduite par Drouin pour les fins de sa thèse de maîtrise portant sur les programmes d'éducation physique dispensés dans les 23 cégeps en opération durant l'année scolaire 1968-1969 démontre qu'il existe 98 professeurs à temps complet et 8 à temps partiel pour enseigner cette matière (1971, 29). Comparativement à la situation qui prévaut dans ce type d'établissement où 70% exigent que l'étudiant participe à 120 périodes d'éducation physique au moment de son passage à ce niveau, l'implantation de ce type d'enseignement s'effectue à un rythme beaucoup plus lent au secondaire puisque moins de 10% des élèves du Québec bénéficient de deux heures d'éducation physique à chaque semaine en 1970, et que 37 des 50 commissions scolaires régionales qui ont fait l'objet d'une enquête conduite dans le cadre de l'opération "CORPS" ne répondent pas à cette

exigence minimale, soit par manque d'enseignants (14), et/ou par manque d'installations (33).

> "La réalisation ou non de ces deux heures/ semaine d'éducation physique est un des points de repère les plus directs pour mesurer l'implantation réelle de l'éducation physique dans notre système scolaire. Or, seulement 22% environ des commissions scolaires régionales mettent cette mesure en application. Si nous calculons la population qui est effectivement atteinte par les commissions scolaires régionales qui ont répondu affirmativement à cette question, nous constatons que seulement 14,7% des étudiants(es) du niveau secondaire profitent de ces deux heures. Les commissions scolaires régionales assurant les 2 heures par semaine dans toutes leurs écoles sont: Provencher, Chambly, Dollard-des-Ormeaux, Laurentides, Mille Iles, Vaudreuil-Soulange, Yamaska, Youville, Chateauguay-Valley, Laurentian, Ottawa-Valley. Les deux heures par semaine touchent donc 54 084, soit 9,19% des élèves" (Opération CORPS - Analyse et recommandations; 1970, 20).

Les renseignements qui figurent dans le rapport portant sur La situation de l'éducation physique, des sports et des loisirs, 1960-1970, établit à 1 582 le nombre de "spécialistes" en éducation physique à l'intérieur du système d'éducation, au mois de juillet 1968. Plus d'une personne sur deux (53,7%) ne possède pas les qualifications requises selon les normes du ministère de l'Education, et la grande majorité d'entre eux se retrouvent au secondaire (27,4%) ou au primaire (22,1%). De plus, seulement 3,5% du personnel professionnel qui enseigne dans le domaine de l'éducation physique possède soit une license ou une maîtrise, et 0,4% un doctorat (ibid.; 138). Le tableau qui figure dans ce document (tableau B-4, en annexe) permet d'avoir une vue d'ensemble de la répartition du personnel qui oeuvre dans le domaine de l'éducation physique, par niveau d'enseignement. D'autres caractéristiques se rapportant à cette catégorie de travailleurs sont perceptibles dans un second recensement publié en février 1969. Malgré une légère baisse de la population totale comparativement à celle inventoriée dans l'étude précédente (1 534 au lieu de 1 582), il demeure que la très grande majorité (85%) des éducateurs physiques ont entre 20 et 35 ans, et que seulement 12% sont plus

âgés. Plus de trois-quarts (77%) sont canadiens-français, 18% canadiens-anglais, et 5% sont d'une autre nationalité. Sur le plan de la scolarité 15% ont 12 années d'études au moins, 29% entre 13 et 14, 48% entre 15 et 17, tandis que 9% ont un niveau d'études plus élevé (Benoît; 1969, cité par Guay; 1980, 130). Outre les fonctions reliées à l'enseignement, le "spécialiste" en éducation physique peut oeuvrer en tant qu'animateur des activités sportives compte tenu du fait que cette situation se présente dans 76,5% des commissions scolaires régionales. Il peut travailler aussi comme responsable de cette discipline à l'intérieur d'une entité académique puisque près de la moitié des commissions scolaires régionales emploient un éducateur physique à temps complet à ce poste. En plus de coordonner l'enseignement de cette matière, ce dernier doit s'occuper de l'organisation des sports, puisque selon l'avis des administrateurs ce type de responsabilité lui incombe plutôt qu'au directeur des services aux étudiants, ou au coordonnateur du loisir et du sport. Parmi les autres fonctions que l'on attribue à ce genre d'emploi, certaines se rapportent à la gestion des ressources humaines, monétaires, et matérielles telles l'administration d'un budget, la tenue d'un inventaire, la répartition et le choix du matériel, la participation à l'engagement du personnel, la répartition des tâches, etc. (Rapport de l'opération CORPS; Analyse et recommandations; 1970, 65).

Une extrapolation[1] des besoins relatifs à l'engagement de professeurs d'éducation physique établit entre 1 890 et 3 770 (hypothèse faible versus forte), le nombre d'individus qui pourraient occuper ce type de poste au cours de l'année scolaire 1971-1972, lorsqu'on se base uniquement sur le profil des catégories de commissions scolaires régionales et des cégeps, et que l'on prend en considération leurs clientèles ainsi que certaines situations particulières (Rapport sur la situation de l'éducation physique, des sports et des loisirs, 1960-1970; 1970, 142-144). Un inventaire portant sur la situation de l'éducation physique qui prévaut au secondaire vers le milieu des années soixante-dix montre qu'il y a

[1]L'extrapolation prévisionnelle se base sur l'ensemble de 24 périodes/semaine par spécialiste, et la moyenne de 30 étudiants par groupe.

1 578 éducateurs physiques répartis dans 485 écoles polyvalentes (60 commissions scolaires régionales), et que cette matière est enseignée à raison d'une heure et demi par semaine (Lajeunesse; 1974, cité par Guay; 1980, 136).

Suite au rapport publié en janvier 1977 par Garneau et Lepage - économistes à l'emploi de la Direction générale de la recherche au Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre - et portant sur Un inventaire et une analyse des ressources humaines dans le secteur des loisirs[1] et des sports, Garneau et Cardillo présentent, au mois de juillet de la même année, une analyse qui traite des perspectives d'emploi dans le secteur des loisirs et des sports, document dans lequel ils estiment

> "à 880 le nombre total des besoins en professionnels du loisir, dont 790 sont dus à la croissance du secteur loisir et 90 aux besoins de remplacement. Le nombre de professionnels passera donc entre 1976 et 1978 de 5 691 à 6 571, ce qui représente une augmentation de 15,5% des effectifs professionnels sur trois ans, et un taux de croisance moyen annuel de la main-d'oeuvre professionnelle de 4,9%" (ibid.; 85).

L'une des difficultés majeures que présentent ces deux études sur le plan de l'analyse de la situation de l'éducation physique en tant qu'occupation réside dans le fait que l'on identifie, en tant que "spécialistes en loisir", différentes catégories de travailleurs qui oeuvrent dans divers genres d'organismes[2] susceptibles d'employer soit des éducateurs physiques, des récréologues, des animateurs, des instructeurs,

---

[1]Les ressources humaines dans le secteur des loisirs comprennent aussi, et de façon fort inappropriée, les professeurs d'éducation physique qui oeuvrent à l'intérieur d'institutions scolaires.

[2]"L'échantillon est constitué de 1 334 organismes (...). Outre les 329 villes qui couvrent la quasi-totalité des organismes susceptibles d'employer des professionnels spécialisés en loisir. A preuve, les 329 villes de l'échantillon couvrent 95% de la population de tout le Québec, les 130 associations et les 187 colonies de vacances, patros et bases de plein air, 98% des organismes du secteur régional/provincial et les 508 établissements du secteur institutionnel, 62,2% des centres de soins de la province de Québec. Enfin, dans le secteur scolaire tous les cégeps, commissions scolaires régionales et universités de même que la plupart des collèges privés ont été couverts" (Garneau et Cardillo; 1977, 6-7).

etc., alors que certains d'entre eux pratiquent un métier relativement spécifique et qu'ils ont reçu une préparation académique et professionnelle qui diffère des autres groupes de travailleurs mentionnés, tout en les rendant légalement aptes ou non pour enseigner l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire. A titre d'exemple, la seconde étude précise qu'au mois de janvier 1976, près de 180 000 personnes s'intéressent de près ou de loin au secteur des loisirs et des sports, dont plus de 141 000 bénévoles et 31 000 travailleurs rémunérés. Parmi ces derniers, 64,1% travaillent de façon saisonnière, 18,4% sont des "professionnels permanents à temps plein, et 8,1% ont un emploi à temps partiel.

> "Cette main-d'oeuvre est cependant très inégalement répartie selon les secteurs d'emploi. En effet, même si ce sont les secteurs municipal et régional/provincial qui englobent le plus grand nombre de personnes s'occupant du loisir à des degrés divers, c'est cependant le secteur scolaire qui accapare la plus forte proportion de professionnels permanents temps plein (57,8%) dont la plupart exercent la profession d'enseignants dans le secteur public d'enseignement. Suivent ensuite, dans l'ordre, les secteurs municipal, régional/provincial et institutionnel" (ibid.; 8-9).

Seul un examen des principales informations disponibles par secteur d'emploi (municipal, régional/provincial, scolaire, institutionnel) permet de déterminer, en partie, la manière dont les multiples catégories de travailleurs permanents à temps plein se distribuent sur le terrain (tableau B-5, en annexe).

Dans le secteur municipal où l'on dénombre 1 041 personnes qui détiennent ce type d'emploi, presqu'autant de personnes occupent soit un poste de directeur de loisir (22,7%), de régisseur, coordonnateur ou responsable (24,6%), ou d'animateur (22,7%). Les autres fonctions possibles étant celles de moniteur (5,5%), d'instructeur (10,8%), ou tout autre emploi considéré comme "professionnel" (Garneau et Cardillo; 1977, 12). Ceux qui oeuvrent au niveau régional/provincial (1 026 personnes) travaillent principalement comme animateur ou agent de recherche et de développement (30,5%), moniteur (26,2%), directeur de services et/ou de techniques (24,3%), ou en tant que directeur général (14,8%) (ibid.; 14). Parmi les 3 288 permanents (temps plein) que l'on retrouve dans le

domaine scolaire, la très grande majorité (89,3%) sont des enseignants [en éducation physique]; fort peu (5,5%) s'occupent de l'animation des activités socio-culturelles et/ou sportives, et encore moins (3,2%) travaillent comme technicien en loisir, ou à titre de coordonnateur des activités et/ou des services aux étudiants (1,4%) (ibid.; 16). Le secteur institutionnel (hôpitaux, foyers pour personnes âgées, handicapés physiques et mentaux, écoles de protection, C.L.S.C.) est celui qui occupe le plus petit nombre d'individus (336) qui ont un emploi à temps complet. Les fonctions où l'on trouve un pourcentage important de travailleurs sont celles de moniteur en sports et loisirs (16%), ainsi que de réadaptation et thérapie (16%). Viennent ensuite celles d'animateur (14,9%), de technicien en loisir (13,1%), de diplômé en éducation physique (11%), ou d'éducateur (10,7%) (ibid.; 18).

> "On constate donc que le secteur des loisirs et des sports est un secteur complexe. Non seulement comprend-il plusieurs types d'activités, mais il recouvre également des secteurs d'emploi passablement différents et utilise pour dispenser ses activités un nombre imposant et varié d'individus, aussi bien rémunérés que bénévoles.
>
> Au niveau des secteurs d'emploi, ce qu'il faut surtout retenir c'est d'abord l'importance des bénévoles et principalement dans les secteurs municipal et régional/provincial. Ces secteurs engagent évidemment du personnel permanent, mais leur fonction consiste pour une bonne part, outre l'organisation des activités, à encadrer les autres types d'employés rémunérés, principalement les saisonniers, et les bénévoles. Egalement, il ne fait aucun doute que le secteur scolaire occupe une place prépondérante comme pourvoyeur d'emploi puisqu'on y retrouve près de la moitié de tous les professionnels permanents à temps plein. Ceux-ci, comme on l'a vu, exercent pour la plupart la profession d'enseignant en éducation physique. Enfin, rappelons que l'organisation du loisir en milieu institutionnel est encore au stade embryonnaire mais que son développement connaîtra sûrement une croissance plus rapide au cours des prochaines années" (ibid.; 19-20).

Un recensement de la répartition des éducateurs physiques effectué selon les niveaux d'enseignement démontre que le système d'éducation du Québec emploie 4 274 éducateurs physiques en 1978-1979 (3 760 à

l'élémentaire et au secondaire ainsi que 514 au niveau collégial), et que ce nombre représente une légère baisse des effectifs comparativement à la situation qui prévalait dans ce champ du marché du travail en 1976-1977 (respectivement 3 931 et 417 = 4 348) (Demers; 1983).

Les données recueillies pour les fins de cette thèse laissent voir que la très grande majorité des diplômés en éducation physique qui détiennent un poste à temps complet au moment de l'enquête (été 1980) travaillent dans le monde de l'éducation (83,8%). Environ trois-quarts de ceux qui détiennent un tel type d'emploi occupent un poste de professeur ou l'équivalent. Une légère augmentation du pourcentage des nouveaux diplômés (1979), comparativement à celui des cohortes précédentes, oeuvrent en tant que professeur de sport ou de conditionnement physique. Sur le plan du processus de stratification occupationnelle, environ 10% occupent un poste d'agent de développement pédagogique/conseiller, ou de coordonnateur/responsable de la programmation. C'est donc en tant que travailleurs massivement concentrés à l'intérieur du système scolaire que l'on retrouve, au tout début des années quatre-vingts, la plus importante source d'emploi pour les diplômés en éducation physique.

b - Le contexte qui prévaut à cette époque et les événements qui exercent une certaine influence sur le devenir de cette occupation ainsi que sur cette catégorie de travailleurs

L'implantation accélérée de l'éducation physique au Québec francophone à compter du milieu des années soixante provient en grande partie de la dynamique de réforme et de changements que génère la révolution tranquille qui se produit entre 1960 et 1966, et qui affecte l'ensemble des secteurs de la société: politique, économique, culturel, national, spirituel, etc. L'augmentation du nombre de programmes d'études de niveau sous-gradué et gradué destinés à la formation des éducateurs physiques contribue aussi à l'insertion de ceux-ci sur le marché du travail.

Les transformations qui se produisent au cours de ces deux décennies sont relativement nombreuses. Au tout début des années soixante (1961), le Québec compte 5,26 millions d'habitants; l'exode rural continue de se manifester et près de la moitié des fermes qui existaient en

1911 sont disparues avant 1974. La région de Montréal englobe près de 60% de la population totale de la province. Avec la révolution tranquille, la majorité des québécois accueillent favorablement la fin du laissez-faire en matière économique. L'Etat joue un rôle de plus en plus important dans ce domaine et s'implique surtout au départ dans le secteur manufacturier et celui des richesses naturelles.

Les multiples changements qui se manifestent de façon rapide à divers niveaux et dans différents secteurs de la vie sociale font que la mutation collective s'effectue à l'intérieur d'une période de temps relativement courte. Sur le plan idéologique, le caractère irréversible de l'industrialisation, la relance économique, les progrès technologiques, ainsi que les transformations de la structure sociale et la présence de la télévision ont pour effet d'amplifier, selon Monière (1977, 308-309), une certaine prise de conscience et d'obliger l'élite à réfléchir, à se poser des questions, à comparer notre société avec l'organisation des autres sociétés. S'inspirant des expériences qui se vivent ailleurs, toute une génération se donne comme objectif de moderniser le Québec, de rattraper le temps perdu après une longue période de stagnation. "Le développement des idéologies au Québec passe du 'respect des traditions' au 'défi du progrès'" (...). "Ce qui est différent après 1960, c'est que les idées nouvelles ou les projets de modernisation, qui jusque là avaient été ostracisés et minoritaires, sont désormais reconnus comme valables par une majorité de citoyens" (ibid., 319-321). Cela a aussi pour effet de tracer les lignes de force d'une nouvelle idéologie dominante qui aspire, entre autres, à élargir les fonctions sociales de l'Etat dont l'Eglise s'était toujours méfiée dans le passé afin de pouvoir protéger son hégémonie. Cette revalorisation du rôle de l'Etat contribue à justifier l'interventionisme politique dans plusieurs domaines de la vie sociale, et de façon plus particulière dans celui de l'éducation, du bien-être et de la santé.

Dans le monde de l'éducation, où l'on passe d'un monisme à un autre (Eglise-Etat), l'idéologie de remplacement est une idéologie d'emprunt puisque l'on s'efforce d'imiter ce qui se fait surtout sur le continent nord-américain, plutôt que de proposer des solutions plus

spécifiques à la communauté québécoise. Dans le domaine de l'éducation physique, une certaine ambiguïté existe depuis le milieu des années soixante entre le discours et la praxis. D'une part, l'Etat tente de justifier la présence de ce type d'enseignement à l'intérieur du système scolaire par la poursuite d'objectifs axés sur le développement global de l'être humain ainsi que sur l'amélioration ou le maintien de sa santé et de son mieux-être. D'autre part, la majorité des intervenants qui oeuvrent dans les écoles de formation, ou qui travaillent à différents paliers du système d'enseignement, sont davantage portés vers le développement de la dimension physique (physical fitness), ainsi que l'apprentissage de gestes, de règles, et de stratégies destinées à augmenter la performance sportive et la pratique de certaines activités à différents niveaux de compétition. Dans ce dernier cas, le rôle de l'éducateur physique est alors très souvent réduit "à celui d'un technicien du sport" (Boileau; 1982, 20). Cette "rupture", ou cette faible correspondance qui existe entre la position officielle du ministère de l'Education qui reconnaît que les éducateurs physiques ont aussi à se préoccuper de ce que l'étudiant acquiert des connaissances, des habiletés et des attitudes essentielles à une participation active, et qu'il développe le goût de la pratique régulière des activités physiques et sportives pour les seuls plaisirs qu'elle comporte, semble provenir du fait que cette catégorie de travailleurs privilégie surtout le "sportisme". Ce mouvement de pensée, issu d'un emprunt culturel sélectif parmi différentes tendances qui prévalent aux Etats-Unis, génère "l'illusion que le simple apprentissage technique peut à lui seul assurer le développement biologique d'un individu et contribuer au développement des autres dimensions de la personne[1] sans jamais préciser de quelle manière" (ibid.). La problématique à laquelle l'éducation physique québécoise est confrontée par le fait que les éducateurs physiques privilégient le "sportisme" est d'autant plus grande que la raison d'être de l'enseignement de cette matière à l'intérieur du système

---

[1] "We used to think that sport was automatically good for all kids to build character. But research shows that it isn't automatically so (...) sports and recreation should offer something different than the concern with performance that dominates us in work and school (...) the negative feelings can be so strong as to turn youngsters off sports" (Orlick; cité par Brodeur; 1977, 11).

d'éducation ne peut se limiter à la pratique du sport, si l'on se base sur le fait que la signification première de cette activité ne favorise pas nécessairement l'approche éducationnelle, ni la participation de la masse à court ou à long terme.[1] "L'éducation physique basée sur le sport, notamment les sports d'équipe, s'insère dans le système du sport [de haute compétition: amateur ou professionnel] auquel une infime minorité d'individus ont accès (...) et qui fait que peu d'adultes s'adonnent à des activités physiques régulièrement"(Guay et Quirion; 1978, 29).

Cette tendance à effectuer des emprunts culturels sélectifs, qui ne font ressortir qu'une facette très particulière parmi les différentes approches qui existent aux Etats-Unis, est perceptible aussi dans le domaine du conditionnement physique puisque c'est surtout la notion de "physical fitness" que les éducateurs physiques québécois privilégient au cours des années soixante-dix et au début des années quatre-vingts,

---

[1] "On ne peut prétendre faire acquérir une condition physique adéquate à la collectivité au moyen du sport qui est une activité physique de nature élitique et dont ce n'est pas la fonction. Le sport a été conçu pour d'autres buts. Il ne faut pas dénaturer le sport qui possède des valeurs très positives, mais il faut plutôt choisir les moyens adéquats compte tenu des buts à atteindre" (Guay, Quirion; 1978, 29).

"Si la participation sportive est, en principe, accessible à tous et à toutes, la teneur agonistique du sport amène rapidement les concurrents à être sélectionnés, puis éliminés, car un seul peut être champion (...). Ce cheminement progressif est logique et exprime bien la nature du sport (...). La compétition classe les concurrents selon une hiérarchie rigoureuse dont le sommet représente la valeur sportive suprême" (Guay, Quirion; 1978, 27).

"La structure du sport est conçue pour réduire constamment le nombre de participants jusqu'à ce que l'unique se manifeste. Les catégories déterminent le seuil de réussite minimale que chaque sportif doit avoir atteint pour être éligible. Plus on s'élève dans la hiérarchie, moins le nombre de sportifs est élevé" (Quirion, Guay; 1977, 50).

"Ayant connu principalement les sports d'équipes, l'étudiant cesse de pratiquer dès qu'il quitte le cadre scolaire, car il ne retrouve pas en dehors de l'école, les conditions temporairement fournies par l'école (...). C'est pourquoi l'adulte doit apprendre d'autres techniques et habiletés qui lui permettront de se prendre en charge et de s'occuper lui-même de sa condition" (Guay, Quirion; 1978, 29).

même si les américains s'intéressent plutôt à celle du "total fitness" depuis le début des années cinquante. Les résultats d'enquêtes qui ont été conduites au cours de la dernière décennie confirment aussi l'existence d'un problème sur cet aspect de la réalité sociale.

> "Les Québécois sont affectés par une mauvaise condition physique; moins d'un cinquième de la population participe à des activités physiques en toutes saisons (...); ils sont de plus en plus victimes de leurs habitudes de vie" (Rapport du Comité d'étude sur la condition physique des Québécois; 1974, V-VI).

> "La participation estimée des adultes de 18 ans et plus à des activités physiques et sportives en 1976-77 révèle que le taux moyen de participation pour 24 activités mesurées est de 15,8% dans la région de l'Outaouais (limite supérieure) et de 11,4% dans la région de Québec (limite inférieure). (...) En tenant compte des saisons, les activités préférées sont, selon un ordre décroissant, la marche, la bicyclette et la pêche au printemps; la natation, la bicyclette et la pêche en été; la chasse et la marche en automne; le ski de fond, la motoneige, la raquette et le ski alpin en hiver" (Rapport sur la participation des Québécois aux activités de loisir, Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports; 1978, 17, 42).

> "A l'exception de la natation et du ski de fond, aucune des principales activités physiques ou sportives que privilégient les Québécois ne figure parmi la liste de celles qui sont généralement offertes à l'école puisque la très grande majorité des cours sont centrés sur des sports collectifs qui se pratiquent surtout à l'intérieur - même si les adultes habitant cette province s'intéressent davantage aux sports individuels qui se pratiquent à l'extérieur (...) - seulement 2,8% des Québécois mentionnent qu'ils prennent part à leur activité préférée dans le but de pouvoir compétitionner, comparativement à 53,2% qui déclarent qu'ils le font surtout pour le plaisir qu'ils en retirent ou encore pour leur santé et leur bien-être (40,5%)"(ibid.; 39, 45).

L'orientation de la recherche effectuée au niveau universitaire ainsi que la manière dont les éducateurs physiques sont formés sur le plan académique et professionnel, figurent aussi parmi les causes susceptibles

d'expliquer en partie cette "rupture", discontinuité, ou très faible correspondance qui existe entre ce que les Québécois apprennent durant leurs cours d'éducation physique et les activités qu'ils pratiquent lorsqu'ils ne fréquentent plus le système scolaire.

c - La formation des éducateurs physiques

La formation des éducateurs physiques qui travaillent soit dans le monde de l'éducation, soit pour un organisme qui s'intéresse au sport ou au conditionnement physique, soulève la question de l'approche que privilégient les différentes institutions de formation en place au cours de la période du démarrage: écoles privées, écoles normales, universités.

Un inventaire des ressources humaines conduit dans le cadre d'une analyse de la situation de l'enseignement de cette matière dans les écoles du Québec incite la "Division de l'éducation physique du ministère de l'Education" à conclure qu'un nombre élevé (près de 50%) de personnes qui pratiquent ce métier possèdent une formation insuffisante, incomplète ou pas de formation,[1] et qu'il est nécessaire de prévoir le perfectionnement des non légalement qualifiés afin qu'ils puissent atteindre le plus rapidement possible le premier degré universitaire (Benoît; 1969, 48).

> "La principale caractéristique de la situation actuelle est certes la disparité. Il existe actuellement une totale incohérence dans ce domaine et le ministère de l'Education n'y exerce

---

[1] Les données de l'enquête révèlent que 370 enseignants (126 à l'élémentaire et 234 au secondaire) ne possèdent pas une qualification reconnue par le MEQ, comparativement à 387 qui détiennent un baccalauréat en éducation physique ou un diplôme supérieur (35 à l'élémentaire, 334 au secondaire, 18 dans les Ecoles normales). Parmi ces derniers, 90 ont gradué à Laval, 123 proviennent de l'Université de Montréal, 7 de Sherbrooke, 109 d'Ottawa, ainsi que 58 autres qui ont obtenu un diplôme d'une institution de niveau universitaire située au Canada-anglais ou ailleurs dans le monde.

> aucun contrôle. Peu à peu, à cause de la confusion qui règne, une tolérance s'est installée de sorte que n'importe quel organisme ou individu se déclare spécialiste en éducation physique et est engagé par les commissions scolaires" (Rapport sur la formation des maîtres en éducation physique; 1967, 4)

L'ampleur du problème qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique à cette époque provient en grande partie du fait que différentes décisions prises auparavant possèdent fort peu de liens entre elles, qu'il n'existe aucune politique générale pour la formation de cette catégorie de travailleurs, et qu'il est toujours possible de faire carrière en éducation physique même si la formation académique et professionnelle est perçue comme insuffisante ou inexistante. Malgré le fait que les stages de formation suivis dans les écoles privées[1] ne sont pas reconnus par le ministère de l'Education, ce type d'institutions continue d'oeuvrer dans le domaine de la formation des "spécialistes" en éducation physique vers la fin de cette décennie, compte tenu du petit nombre de diplômés qui proviennent des universités d'expression française ainsi que de la forte demande de ce type de main-d'oeuvre dans le principal champ de travail que représente le système scolaire.

> "Peu à peu, la porte s'est ouverte permettant à tous et chacun de se créer 'spécialiste" et d'être engagé à un salaire souvent élevé et ce à l'encontre des règlements existants. Il semble que le contrôle exercé au niveau du ministère n'ait pas été suffisamment précis pour détecter cet état de fait. Pour éviter de perpétuer cette situation, pour assurer un enseignement plus efficace, pour nous munir d'un personnel suffisamment formé et ce en fonction des exigences de l'éducation physique du Québec nous réclamons une action énergique du ministère de l'Education dans le domaine de la CERTIFICATION des professeurs d'éducation physique. Nous lui demandons de plus, de prendre les dispositions nécessaires pour COORDONNER leur formation" (ibid.; 14-15).

---

[1] Société Canadienne d'Education Physique (24 à l'élémentaire et 9 au secondaire); Institut Coutu (23 à l'élémentaire et 18 au secondaire); autres (Instituts: Machildon, Zamoyska, Gauthier, etc.) (12 à l'élémentaire) (ibid.; 11).

Cette prise de position de la part des auteurs du rapport se justifie aussi par le fait que le corps professoral qu'on retrouve dans les institutions privées ne possède pas de formation académique suffisante et que le contenu de leurs programmes est perçu comme étant faible.

> "Ces sociétés forment leurs professeurs. Ces écoles de formation sont nées d'un enseignement du directeur de l'organisme qui initiait quelques individus. Il leur transmettait quelques séries d'exercices que ces personnes faisaient reprendre par la suite à leurs élèves. Puis, au fur et à mesure que les contrats [d'engagement de leurs diplômés] se multipliaient, l'école connut une certaine expansion et le directeur s'adjoignit peu à peu des professeurs à temps partiel. Depuis 2 ou 3 ans, ces 'écoles' donnent des cours à temps partiel mieux structurés mais fonctionnant de la même façon" (ibid.; 18).

> "Il ne nous est pas possible de préciser le programme d'il y a quelques années, puisqu'aucun document n'est disponible. Mais, selon le témoignage de quelques individus ayant déjà suivi ces cours, il semble qu'au début, le directeur ne transmettait que des séries d'exercices à mains libres, du style de celles des instructeurs de l'armée. Ce fut la période dominée par le souci de la démonstration de fin d'année. Autant pour les garçons que pour les filles, les cours de 'culture physique' consistaient en une répétition d'exercices préparatoires à cette démonstration. Nous en retrouvons encore des vestiges. Puis vint une période d'expansion. Parallèlement à l'évolution de l'éducation physique qui taillait peu à peu sa place dans la société du Québec et à l'apparition dans les universités des cours de formation pour les professeurs d'éducation physique, ces organismes ont organisé, vers les années cinquante-cinq, un cours à temps partiel. Ce cours à temps partiel connut une certaine évolution à partir de l'enseignement de quelques séries d'exercices, en passant par l'adjonction de quelques techniques sportives pour en arriver récemment à un ensemble de cours pratiques et théoriques. A titre d'exemple, le programme de l'Institut Yvan Coutu est difficile à saisir. Il nous paraît difficile d'y déceler une ligne générale et d'en déduire les principes sur lesquels on s'est appuyé pour l'élaborer. Il nous apparaît

> plutôt comme une tentative de rassemblement de certaines notions" (ibid.; 18-20).

Quant aux conditions d'admission dans ces écoles, elles sont insuffisantes pour former des enseignants compétents puisqu'elles se limitent généralement à la possession d'un diplôme de 11e année, ou l'équivalent. Enfin, ces institutions administrent de plus une entreprise commerciale qui passe des contrats d'une part avec "ses spécialistes" et, d'autre part, "avec les commissions scolaires ou les institutions privées par lesquelles elle s'engage à fournir le nombre de professeurs dont elle a besoin pour enseigner l'éducation physique; en retour la commission scolaire ou l'institution s'engage à verser un certain montant d'argent" (ibid.; 22). Tout en suggérant au ministère de l'Education de "prendre les dispositions nécessaires pour supprimer les contrats qui existent entre les commissions scolaires et les organismes privés au sujet de l'engagement de 'spécialistes' en éducation physique compte tenu des graves répercussions que cette façon de faire entraîne" (ibid.; 25), plusieurs recommandations sont formulées en vue de résoudre les deux problèmes majeurs qui font obstacle à l'enseignement efficace de l'éducation physique, soit la disparité des programmes entre les écoles de formation et la préparation insuffisante d'environ la moitié des personnes qui enseignent l'éducation physique à l'intérieur du réseau scolaire. Sur le plan des structures, il est proposé que l'on distingue trois niveaux de formation: le Brevet B spécialisé en éducation physique; le Brevet spécialisé en éducation physique; ainsi que la Licence d'enseignement en éducation physique au niveau élémentaire ou au niveau secondaire.

> "Cette position implique la reconnaissance d'un nouveau degré pour la formation des professeurs d'éducation physique, soit la licence d'enseignement en éducation physique. Car selon les règlements, actuellement en vigueur, la licence d'enseignement n'est pas prévue. Nos recommandations tiennent compte de la nécessité de répondre aux besoins actuels et immédiats et de la situation pathologique dans laquelle nous nous trouvons. Nous recommandons donc le maintien des deux premiers brevets pour mieux répondre aux besoins immédiats et à cause de l'impossibilité actuelle

> de recycler les enseignants en fonction de la licence. Cela exigerait de trop nombreuses sessions d'été (au moins 12) en plus de cours du soir. Nous craindrions d'imposer un trop lourd fardeau à ces candidats et de les décourager. De plus pour répondre aux besoins actuels et immédiats, nous croyons opportun de maintenir ce degré de formation durant quelques années et de l'offrir dans un cours régulier à plein temps. Ce serait une étape normale avant d'élever nos exigences. Ce cours possède, entre autres, l'avantage d'intéresser un nombre plus élevé de candidats de sexe féminin. Car élever immédiatement les exigences au niveau du baccalauréat actuel ou de la licence, nous priverait de plusieurs d'entre elles" (ibid.; 29-30).

Outre la reconnaissance de trois degrés de formation ainsi que la certification des enseignants en éducation physique, les auteurs du rapport formulent sept recommandations supplémentaires afin d'être en mesure de solutionner cette problématique.

> "Que le Ministère de l'Education procède à la revision des règlements qui régissent la certification des éducateurs spécialisés en éducation physique; qu'il établisse le plus tôt possible une coordination entre les différentes écoles de formation des éducateurs spécialisés en éducation physique; qu'il précise les exigence auxquelles une institution devra se soumettre pour qu'il entérine la formation qu'elle décerne, par la certification appropriée; qu'il applique les règlements qui régissent l'engagement des professeurs, ceux-ci exigeant des contrats individuels et l'engagement des non-brevetés au statut de temporaire; qu'il mette sur pied des cours de recyclage pour les enseignants de l'éducation physique qui ne possèdent pas de qualification; qu'il favorise la présence des éducateurs spécialisés en éducation physique au niveau élémentaire par la modification de ses normes budgétaires; et, qu'il mette en place les mécanismes nécessaires pour reconnaître la licence d'enseignement décernée par les universités du Québec" (ibid.; 1-2).

Au sujet des organismes qui sont reconnus par le ministère de l'Education (Ecoles normales et universités), la situation varie entre ces deux niveaux de formation, de même que d'une institution à l'autre. Ainsi, bien que 24 des 42 Ecoles Normales, ayant participé à une enquête

conduite en 1967 par le ministère de l'Education au sujet de la formation des maîtres, engagent des spécialistes en éducation physique, seulement deux d'entre elles forment des professeurs d'éducation physique: Jacques-Cartier à Montréal, et Duplessis à Trois-Rivières. Le rôle que ce type d'institution joue à cette époque tente de répondre aux besoins pressants qui se manifestent sur le plan de la demande de ce type de main-d'oeuvre, tout en concentrant leurs ressources sur la formation identifiée comme "Brevet B spécialisé en éducation physique". Ce cours d'une durée de trois ans, comporte des matières académiques (français, religion, philosophie, etc.), ainsi que l'apprentissage d'activités physiques ou sportives. Même si l'obtention du diplôme postulé[1] permet d'enseigner l'éducation physique au niveau primaire seulement, la "Fédération d'éducation physique et récréation du Québec" craint une éventuelle prolifération de ce type de formation et émet certains doutes au sujet de ce type de préparation académique et professionnelle.

Les données qui proviennent de l'Opération CORPS illustrent le phénomène de la multitude des possibilités de formation que cette catégorie de travailleurs peut obtenir puisque "45 diplômes ou catégories de diplômes différents [ont été identifiés à la fin des années soixante] chez les individus qui enseignent cette matière en milieu scolaire (1970, 73). L'urgence du recyclage d'environ 50% d'entre eux est réclamé en 1967 par le Comité de rédaction de la revue Sports, loisirs, éducation physique. Le MEQ offre une telle possibilité l'année suivante à l'Ecole Normale Duplessis (Trois-Rivières) ainsi qu'à celle de Ville-Marie (Ville St-Laurent).

Dans les universités, la séparation de l'éducation physique, du sport, et du loisir, perçus jadis comme des secteurs de connaissance relativement rapprochés, s'effectue de manière progressive. Elle devient totale à la fin des années soixante compte tenu des types de savoirs particuliers à chacun de ces domaines de la connaissance ainsi que des champs et secteurs d'application différents.[2]

---

[1]L'Ecole normale Jacques-Cartier offre un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique, tandis que l'école normale Duplessis dispense un brevet spécialisé en enseignement de l'éducation physique (Guay; 1980, 123).

[2]Les programmes universitaires de formation en loisir ou en .../

> "The three fields of physical education, sports, and recreation, mingled as they were in the past, are beginning to operate separately, and even to compete openly" (Landry et Montpetit; 1965, 190).

Outre quatre universités[1] offrant aux Québécois d'expression française la possibilité de suivre un programme d'études universitaires dans le domaine de l'éducation physique à la fin de la période de transition, trois constituantes de l'université du Québec, dont l'une des fonctions consiste à participer à la préparation académique et professionnelle des enseignants, mettent sur pied un programme de formation en éducation physique au cours de la période du démarrage: Trois-Rivières (1968), Montréal (1969), et Chicoutimi (1977).

Sur le marché du travail, l'entente qui intervient au mois de novembre 1969 entre les parties patronales et syndicales impliquées dans la négociation ainsi que la signature de la convention collective des enseignants reconnaissent que l'employeur accordera une priorité aux professeurs dûment qualifiés lors de l'embauche du personnel enseignant. Outre le fait que cette condition a pour conséquence de favoriser l'engagement de diplômés(es)[2] en éducation physique qui ont reçu une formation

---

...[2] (suite) récréation diffèrent depuis plus d'une décennie de ceux qui sont diplômés en éducation physique. Outre la mise sur pied d'un certificat de 1er cycle en loisirs par l'université de Montréal en 1969 et d'un certificat en récréologie en 1974, il est possible de suivre un baccalauréat en récréologie à l'université du Québec à Trois-Rivières depuis 1969, ainsi qu'une maîtrise en sciences du loisir à compter de 1976. L'Université d'Ottawa offre aussi un baccalauréat spécialisé en récréologie dont l'origine remonte à 1970.

[1] Ottawa (1949), Laval (1954), Montréal (1955), Sherbrooke (1963).

[2] "Même si les offres d'emploi pour les professeurs spécialisés en éducation physique sont de cinq pour les filles contre une pour les garçons, cette 'profession' est ignorée, mal connue et dévalorisée et il existe une pénurie de candidates aux études en éducation physique à l'université de Montréal [vers la fin des années soixante]" (Marcil; 1967, cité par Guay; 1980, 124).

de niveau universitaire, l'orientation que privilégie le ministère de l'Education au fil des années facilite aussi l'implantation de cette catégorie de professeurs dans le système scolaire.

Fondant son approche à partir d'un document d'orientation qui provient de la "Direction générale de l'enseignement supérieur" déposé en 1974, et qui fut rédigé avec la collaboration de la "Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire" ainsi qu'avec celle de la "Direction générale de la Planification", le "Groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école" estime que l'enseignement de cette matière ainsi que la pratique du sport scolaire à l'école élémentaire peuvent être confiés à des spécialistes qui ont été formés dans ce secteur de la connaissance, et que l'apprentissage de ces deux aspects fasse aussi partie du programme d'études destiné à la formation d'un professeur qui aspire oeuvrer au niveau préscolaire et primaire (1975, 172).

> "Après avoir tenu compte de l'établissement du profil de cours [de cette dernière catégorie de travailleurs] ainsi que du contenu de leur formation au niveau collégial (...) il serait possible à certains étudiants-maîtres d'avoir un minimum de six crédits et à d'autres, un maximum de dix-huit crédits en éducation physique et en sport scolaire (...), afin de pouvoir combler leurs déficiences et de les rendre aptes à oeuvrer avec un minimum de compétence dans différents domaines de formation et d'apprentissage. Cela assurerait une formation initiale adéquate pour réaliser ce qu'on attend d'eux dans leur tâche auprès d'enfants de 4 à 12 ans" (ibid.; 173).

Outre certaines suggestions qui se rapportent au perfectionnement des enseignants généralistes et spécialistes, ainsi qu'à celui des conseillers pédagogiques et des coordonnateurs en éducation physique, de sport et de plein air (ibid.; 186-189), le rapport mentionne que la faible quantité de personnel spécialisé en éducation physique et sport en milieu scolaire, n'a pas favorisé l'implantation et le développement des programmes dans ce secteur d'activités. Afin d'être en mesure de pallier à une telle carence, les membres du Groupe de travail suggèrent que

l'on encourage et que l'on fournisse le soutien nécessaire à l'application des programmes d'éducation physique et de sport, et que l'on dote le milieu scolaire d'un personnel d'encadrement dont les fonctions leur permettraient d'intervenir comme personne-ressource, animateur, conseiller et coordonnateur (ibid.; 193).

Le fait d'aborder ces questions et de faire état des tâches qu'un technicien en loisirs[1] pourrait assumer parmi celles que l'éducateur physique remplit d'habitude sur le plan de l'enseignement ou sur celui des services aux étudiants, met en évidence le problème de la segmentation et de la stratification de ce groupe de travailleurs dans le système scolaire. Il soulève aussi certaines interrogations au sujet de la structure et du contenu du programme de formation académique et professionnelle que cette catégorie de travailleurs reçoit au niveau universitaire. Dans son rapport déposé en 1974, le Comité d'études sur la condition physique des québécois soulève aussi la question liée à la préparation des éducateurs physiques lorsqu'il déplore "l'absence de programmes de formation spécialisée dans le secteur du conditionnement physique au sein des institutions de formation professionnelle (...), ainsi que l'insuffisance de programmes de perfectionnement du personnel en place" (132).

Au tout début des années quatre-vingts, plusieurs programmes de premier cycle sont offerts aux Québécois d'expression française qui aspirent obtenir une formation dans le domaine de l'éducation physique. Il est possible d'obtenir aussi une concentration dans quelques secteurs spécifiques d'application.[2] Quatre institutions dispensent un programme d'études conduisant à l'obtention d'une maîtrise (Ottawa, 1967; Montréal,

---

[1]Les personnes qui désirent obtenir une formation dans le domaine des techniques de loisir ont la possibilité de s'inscrire au Cegep St-Laurent, Vieux-Montréal, Rivière du Loup, ou Dawson en 1977.

[2]Outre la formation de professeurs d'éducation physique pouvant oeuvrer à l'intérieur du système d'éducation, certaines universités offrent la possibilité d'obtenir soit une formation dans le secteur du conditinnement physique, de l'éducation au plein air, de la préparation à la performance sportive, de l'entraînement sportif.

1969; Laval, 1973; Sherbrooke, 1977), et trois d'entre elles ont récemment mis sur pied un programme de formation de 3e cycle (Montréal, 1977; Laval, 1980; Ottawa, 1980). Malgré les progrès réalisés dans le domaine de la formation des éducateurs physiques au cours de la période du démarrage, les universités sont sérieusement prises à partie vers la fin des années soixante-dix par ceux qui oeuvrent dans le champ de l'éducation, et qui affirment que "les programmes de formation des professeurs d'éducation physique sont complètement coupés des réalités quotidiennes de l'enseignement primaire et secondaire de l'éducation physique" (Guay; 1980, 138). Au début des années quatre-vingts, ceux qui oeuvrent au niveau collégial s'interrogent "sur l'efficacité de leur enseignement ainsi que sur la pertinence d'utiliser principalement le sport comme moyen d'éducation physique" (ibid.; 139).

d - Le regroupement en association "professionnelle"

De nombreux changements se produisent sur le plan de la structure et de l'identité des principaux organismes qui cherchent à regrouper les éducateurs physiques au cours de la période du démarrage. En 1966, la "Fédération d'éducation physique et de récréation du Québec" prend la relève de "l'Association des diplômés en éducation physique et récréation" fondée en 1960. La plupart des Québécois d'expression française deviennent membres de cet organisme plutôt que de faire partie du "Chapitre québécois de l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et la récréation". La F.E.P.R.Q. change de nom en 1968 au moment de l'exclusion des spécialistes en récréation, et le nouvel organisme est connu sous le nom de la "Fédération d'éducation physique du Québec". Cette forme de regroupement volontaire porte le nom de "l'Association des professionnels de l'activité physique du Québec (APAPQ) à compter de 1972, et elle disparaît en 1977.

Parmi les organisme qui manifestent de l'intérêt envers le regroupement et la promotion de l'éducation physique au Québec francophone on retrouve le "Comité des directeurs de services d'éducation physique" fondé en 1965; la Fédération du sport scolaire du Québec

(1968), dont la raison d'être vise à favoriser la pratique de l'activité physique à des fins éducatives; "L'Association sportive intercollégiale du Québec"(1968), ainsi que "l'Association sportive universitaire du Québec" (1971). Différentes entités s'intéressent d'autre part soit à la promotion du sport tel la "Confédération des sports du Québec", soit à celle du loisir comme c'est le cas pour "l'Association des directeurs de loisirs municipaux", "la Confédération des organismes régionaux de loisir", "l'Association des camps du Québec", etc.

L'organisme qui cherche à regrouper les éducateurs physiques à l'échelle du Québec suscite la mise sur pied de comités de travail à certains moments, et présente à l'occasion un mémoire[1] ou un rapport contenant des recommandations en vue de promouvoir la cause de l'éducation physique dans cette société de même que celle de cette catégorie de travailleurs.

Entre 1972 et 1977, les "cellules" de l'APAPQ organisent "une trentaine de stages, colloques, symposiums, journées d'études et congrès auxquels prennent part plus de 5 000 personnes" (Actua, édition spéciale; 1977, 4). Outre la publication d'un périodique intitulé Bulletin de liaison (ou Actua)[2] voué à l'information de ses membres, la principale entité qui regroupe les éducateurs physiques publie aussi, à compter de 1966, la revue Mouvement qui "aborde des questions de type scientifique et professionnel et qui est ouverte aux problèmes de l'éducation physique, de la récréation ainsi qu'à ceux de la science de l'homme en mouvement" (vol. 1, no 1, mars 1966, 3). Ces deux publications disparaissent lorsque l'APAPQ cesse ses opérations.

---

[1]A titre d'exemple un mémoire est présenté par l'Association d'Education physique du Québec à la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement en juillet 1962 (196-203), et l'Association des Diplômés en Education physique et Récréation en présente un la même année (14 p.) auprès de la Commission Royale d'Enquête sur l'éducation.

[2]Bien que la Revue Education Physique, Sports et Loisirs publiée entre 1963 et 1971 contribue à la promotion et à la défense de l'éducation physique et du sport scolaire, la parution de ce périodique n'est pas financée par l'organisme qui regroupe les éducateurs physiques au Québec.

Malgré le dynamisme que manifestent certains dirigeants ainsi que quelques membres qui en font partie, l'adhésion des éducateurs physiques se fait souvent sur une base sporadique et le rythme d'évolution des effectifs n'augmente pas de façon parallèle avec la quantité des nouveaux diplômés qui font leur apparition sur le marché du travail. A titre d'exemple, le nombre de membres réguliers qui n'ont pas le statut d'étudiant passe de 843 en 1973-74 à 892 en 1976-77 (+49), alors que 931 individus obtiennent un baccalauréat dans ce secteur de la connaissance durant le même laps de temps et que l'on dénombre 3 348 personnes qui ont reçu, en 1976, au moins un tel diplôme de 1er cycle.

Un rapport déposé par Larouche et Girouard en 1976 et portant sur Les orientations de l'Association des Professionnels de l'Activité Physique du Québec laisse entrevoir aussi la présence de certaines difficultés sur le plan de la dynamique interne. Après avoir procédé à une évaluation systématique de tous les projets d'action proposés par les différentes cellules de l'APAPQ pour l'année 1975-76, les auteurs en arrivent à la conclusion qu'il n'existe guère de correspondance élevée entre les objectifs spécifiques que celles-ci poursuivent, et les sept objectifs généraux[1] que l'Association s'est proposée d'atteindre au cours de la même année.

> "Il existe, d'une part, une grande variété de textes définissant les différents ordres d'objectifs de l'A.P.A.P.Q. (exemple: les objectifs généraux, à long terme, de

[1]Regrouper les personnes oeuvrant dans le domaine de l'activité physique au Québec; protéger, défendre les droits et privilèges de ses membres; agir comme représentant officiel de ses membres auprès des organismes professionnels et syndicaux, et des instances gouvernementales; améliorer la compétence professionnelle de ses membres par des stages, publications, colloques, journées d'études, congrès, symposiums; promouvoir l'étude et la recherche dans le domaine de l'activité physique; offrir aux diverses clientèles québécoises des programmes d'activité physique adaptés à des besoins clairement identifiés; ainsi qu'imprimer, éditer des revues et périodiques, et produire des documents audio-visuels pour fin d'information et de promotion.

> l'A.P.A.P.Q.; les objectifs particuliers des divisions; les objectifs généraux pour 1975-76; les objectifs spécifiques pour chacun des projets) mais, d'autre part, il n'existe aucune structure systématique, aucune hiérarchie des objectifs. Il apparaît évident que tous ces objectifs ont été développés dans des contextes et des périodes de temps différents" (ibid.; 12).
>
> "Plusieurs projets importants pour la réalisation de certains objectifs généraux (exemple: projet de sensibilisation du public à l'activité physique) sont en voie de sombrer dans l'oubli. Parce que plusieurs projets n'ont pas encore été mis en chantier (en fait, 39 projets sur 75 n'ont pas encore été mis en chantier en date du 3 octobre 1975), au moins deux objectifs généraux ne seront absolument pas mis en opération au cours de l'année 1975-76 (soit les objectifs généraux 5.1.1 et 5.2), alors que les chances de mise en opération de cinq autres objectifs (soit les objectifs 1, 3.1, 3.2, 5.1.2 et 6.2) sont sérieusement compromises, à moins que des correctifs soient apportés" (ibid.; 10-11).

Certains problèmes que rencontre l'APAPQ sont donc liés à la très faible productivité de ses cellules, voire même à une certaine incapacité de pouvoir conceptualiser, de mettre en opération, ou de conduire à terme leurs projets d'intention. Les deux principales causes à la base des difficultés que l'APAPQ rencontre dans ce domaine sont, de l'avis de Larouche et Girouard, "le manque d'animation interne et externe chez la très grande majorité des cellules, ainsi que l'absence d'un instrument de travail permettant la mise en opération et l'évaluation des projets d'action c'est-à-dire leur réalisation, leur réussite, ainsi que leur insertion dans la poursuite des objectifs généraux de cet organisme" (ibid.; 16). Malgré l'accroissement très rapide des sommes d'argent qui sont mises à la disposition de l'APAPQ au cours des années soixante-dix - le budget pour 1976-77 est de 786 000$, comparativement à 40 500$ pour l'année 1971-72 - la situation financière de "l'Association des Professionnels de l'activité physique du Québec" est fort problématique à la fin de l'année 1976, et l'organisme est sur le bord de la faillite. L'opération "survie financière" tentée au printemps de

l'année suivante ne donne pas les résultats escomptés. L'APAPQ abandonne ses opérations au tout début du mois de juin 1977.

Le fait que les éducateurs physiques n'ont jamais démontré de façon massive un intérêt intense et soutenu envers la principale association vouée à leur regroupement et à la défense de leurs intérêts, ajouté au caractère plus ou moins représentatif de cet organisme à certains moments de son existence, ainsi qu'à son incapacité à pouvoir jouer un rôle de leadership face à différents problèmes auxquels l'éducation physique où cette catégorie de travailleurs sont confrontés durant les deux dernières décennies, font ressortir le faible niveau de développement atteint sur cet élément du processus de professionnalisation. Cela est perceptible aussi par le fait qu'il faut attendre plus de quatre ans avant que de nouvelles associations régionales, telles "l'Association des diplômés(es) en éducation physique de la région de Québec", fondée au mois de décembre 1981, apparaissent pour regrouper à nouveau cette catégorie de travailleurs, sur une base régionale au départ, et que la mise sur pied de la Confédération des éducateurs physiques du Québec, puisse s'effectuer en 1982.

e - Le statut social et légal

Le faible statut légal et social que l'éducation physique détient au Québec découle en partie de son insertion tardive à l'intérieur du monde de l'éducation et dans la société en général, ainsi que du fait que les éducateurs physiques sont incapables d'identifier un acte professionnel qui leur est exclusif.

Avant la publication du rapport Parent, l'éducation physique n'a véritablement aucun statut officiel dans les écoles, et l'enseignement de cette matière est perçu de façon équivoque puisqu'elle tend à rester, de l'avis de l'historien Donald Guay "dans le ghetto où les jansénistes, les intellectualistes et les puritanistes l'ont placée et voudraient la maintenir" (1968, 5). Le fait que la "Commission Royale d'enquête sur l'enseignement" blâme l'école de négliger l'éducation physique, et qu'elle recommande de l'intégrer de manière officielle tout en lui donnant le statut de discipline de synthèse, contribuent à rehausser grandement la raison d'être de cette matière à l'intérieur du système scolaire. L'élévation de son statut dépend aussi du fait que les éducateurs

physiques ont la possibilité de s'occuper de la formation globale de la personne (fonction éducation), et de ne pas limiter leurs objectifs à la seule dimension physique et/ou à l'apprentissage d'habiletés gestuelles et de stratégies sportives (fonction instruction), lorsqu'ils interviennent auprès de la population étudiante (voir à cet effet le rapport Parent, tome II; 1964, 16). Outre le fait que cette déclaration de principe représente un instrument de première importance et qu'elle est utilisée par la suite en divers lieux pour justifier le démarrage de l'éducation physique au Québec, l'établissement d'une "Division de l'éducation physique au sein du ministère de l'Education" ainsi que la nomination d'un responsable (chef) chargé de veiller à la réalisation des principes qui sont évoqués dans le rapport Parent, représentent des actions à la fois concrètes et symboliques de la part du gouvernement quant à son désir d'assumer les responsabilités qui leur incombent dans ce secteur de l'éducation et de la culture. Pour que l'éducation physique s'insère de plein droit dans les grandes préoccupations du système d'éducation, il aura fallu attendre 17 mois après l'entrée en vigueur de la loi 60 créant le ministère de l'Education (13 mai 1964), et plus d'un quart de siècle (27 ans) après le moment de la parution du rapport Bonnier.[1] En 1965, la plus importante commission scolaire du Québec (Montréal) crée un "bureau de l'éducation physique". Elle se dote d'un centre d'éducation physique l'année suivante, et décide en 1968 que toutes ses nouvelles écoles, primaires et secondaires, seront désormais pourvues de gymnases et de l'équipement nécessaire à l'enseignement de l'éducation physique.

---

[1] En tant qu'innovateur, Jean-Robert Bonnier fut confronté à une situation relativement similaire à celle "qu'éprouvent les savants lorsqu'ils sont chercheurs et non académiciens. Celui qui parvient à un résultat théorique ou expérimental jusqu'alors inconcevable, déconcertant pour ses pairs contemporains, ne rencontre aucun soutien, faute de communication possible, dans la cité scientifique. Et parce que savant il doit croire en l'objectivité de sa découverte, il recherche si d'aventure ce qu'il pense n'aurait pas été déjà pensé. C'est en cherchant à accréditer sa découverte dans le passé (ou à l'extérieur de son milieu), faute momentanément de pouvoir le faire dans le présent, qu'un inventeur invente ses prédécesseurs" (Canguilhem; 1978, 11).

L'obtention du statut légal et social de professeur permet aux diplômés en éducation physique de s'intégrer progressivement sur le marché du travail et d'acquérir, au fil des années, un certain pouvoir collectif sur l'enseignement de cette matière, ainsi qu'une certaine autonomie lorsqu'arrive le moment d'accomplir leurs fonctions surtout à l'intérieur du système scolaire. Malgré le fait qu'ils disposent d'une certaine autorité en ce qui a trait à la conceptualisation et à l'opérationnalisation des objectifs que l'éducation physique semble être en mesure d'atteindre, il demeure que la stratification qui prévaut dans leur principal champ de travail n'est pas tellement assurée à la toute fin des années soixante. A titre d'exemple, les auteurs du rapport publié à la suite de l'opération CORPS soulèvent l'existence de nombreux problèmes auxquels le responsable de l'éducation physique est confronté au niveau de la commission scolaire régionale. Après avoir signalé que le statut que celui-ci possède s'avère l'un des facteurs prépondérants dans le degré d'organisation de cette matière dans ce type d'institution, ils en arrivent à la conclusion qu'une faible minorité parmi les 50 responsables possèdent un statut approprié (ibid.; 65).

> "Il convient de signaler que notre analyse relative au statut et aux rôles du responsable confirme directement notre hypothèse de départ à savoir qu'il existe une inadéquation entre le statut accordé à ce responsable et des responsabilités (rôle) qui lui sont confiées. En effet, nous avons remarqué que seulement 11 responsables de l'éducation physique relèvent directement du directeur général, que seulement 14 siègent au Comité de gestion et que seulement 28 sont dégagés d'enseignement à plein temps, alors qu'on attend d'eux des rôles nombreux et variés. Et pourtant, il est admis qu'on ne peut accomplir efficacement certaines responsabilités sans l'autorité nécessaire, c'est-à-dire, un statut[1] approprié" (ibid.; 70).

> "En ce qui concerne l'existence d'un organigramme du service d'éducation physique, les

---

[1]Pour repérer le statut accordé au responsable de l'éducation physique, quatre critères ont été retenus: s'il siège au comité de gestion et à quel titre? quel est son supérieur immédiat? peut-il entrer directement en relation avec les directeurs de services? est-il obligé d'assumer des périodes d'enseignement? (ibid.; 64).

> réponses à cette question mettent en évidence le statut ambigu des responsables de l'éducation physique; dix-huit (18) n'ont pas répondu à cette question; dix (10) formulent l'inexistence d'un 'service', vingt et un (21) précisent le statut de leur supérieur immédiat et leur place dans l'organigramme. L'identification, par les responsables de leur supérieur immédiat, ne concorde guère avec les réponses fournies par les administrateurs. Il y aurait donc différence de perception entre les responsables et les administrateurs relativement au statut de ceux-ci" (ibid.; 71).

> "Le 'responsable' de l'éducation physique ne possède donc aucun pouvoir de décision. L'autorité qui lui est accordée ne correspond pas aux responsabilités qui sont exigées par le milieu pour assurer ce développement et délaissés par les autres unités administratives. De ce point de vue d'ailleurs, il faut signaler: l'inefficacité des canaux administratifs hiérarchisés, ainsi que l'importance et la nature des relations avec un milieu dynamique. De plus, cette absence de centre de décisions s'avère tragique du point de vue des relations avec le milieu" (ibid.; 8).

Malgré l'impulsion que le rapport Parent donne à l'éducation physique et que celle-ci a pour effet de favoriser son implantation à l'intérieur du système d'éducation, l'une des principales constatations qui figure dans le rapport publié à la suite de l'Opération CORPS (analyse et recommandations) démontre aussi que le statut qu'elle possède en milieu scolaire est équivoque. Cela est perceptible par la place que cette matière occupe dans la grille-horaire, par la présence et le rôle que joue le professeur d'éducation physique, par les structures (services) qui régissent l'éducation physique à tous les paliers du système scolaire, ainsi que par l'inadéquation qui semble exister entre le mandat et le statut que détient cette catégorie de travailleurs. L'absence d'une "Direction générale de l'éducation physique" fait aussi que les structures, les mécanismes et les services en place ne peuvent assurer une continuité et obtenir des résultats durables à cette époque [1970], selon le Comité de rédaction de la revue Sports, loisirs, éducation physique (Guay; 1980, 132).

Dès le début de ses travaux (1974), le "Groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école" constate qu'il existe "une méconnaissance plutôt généralisée de la nature et des objectifs de l'éducation physique et du sport scolaire, et que cela constitue l'une des causes du faible développement de ce secteur d'activité (1975, 259). Il est de plus proposé qu'une importante démarche d'information et de sensibilisation soit entreprise si l'on veut résoudre une partie de ce problème.

Si l'on fait exception de la situation qui prévaut dans le milieu scolaire où l'éducation physique possède un statut nettement amélioré au tout début des années quatre-vingts, et que les objectifs que cette matière cherche à atteindre à l'intérieur des programmes destinés au niveau primaire et secondaire ont été officiellement reconnus au début de cette décennie, il demeure que les éducateurs physiques occupent un territoire relativement limité sur le marché du travail. Ce problème est partiellement engendré par le fait que fort peu de diplômés ont réussi à trouver, dans d'autres champs et secteurs de la division sociale et technique du travail, un emploi relié totalement ou en grande partie à leur formation académique et professionnelle. Cela dépend aussi de la faible influence que les éducateurs physiques possèdent auprès des employeurs, ainsi que du faible statut légal et social que possède leur occupation au Québec.

f - Le code de déontologie

Malgré l'importance relative que revêt l'existence d'un tel code, aucun organisme n'a abordé de façon systématique l'examen de cet aspect du processus de professionnalisation qui peut avoir une incidence sur la qualité des actes que les éducateurs physiques posent dans l'exercice de leurs fonctions.

Conclusion

La référence aux multiples éléments du processus de professionnalisation de Wilensky, ainsi que l'application analogique que l'on a fait

du modèle d'analyse de Rostow, font ressortir l'état d'évolution où se trouve l'éducation physique sur cinq aspects perçus comme essentiels mais insuffisants pour accéder au statut de profession, de même que le degré de développement que cette occupation a atteint aux Etats-Unis, au Canada-anglais et au Québec-francophone à différents moments au cours du XXe siècle.

La raison d'être de l'éducation physique dans ces sociétés globales s'appuie en très grande partie, et à des degrés qui varient en importance à certaines époques, sur deux courants de pensée principaux: le développement global de l'être humain, ainsi que sur l'obtention ou le maintien d'une meilleure santé physique, même si les approches que les éducateurs physiques privilégient varient au fil des décennies: gymnastique allemande ou suédoise, culturisme, sport, jeu, danse, activités de loisir ou de plein air. Sur le plan idéologique et sur celui des pratiques sociales, les Etats-Unis jouent un rôle de chef de file en Amérique du Nord puisque certains mouvements de pensée qui apparaissent en éducation physique à différents moments de son histoire sont ultérieurement perceptibles dans les deux autres sociétés (tableau 2.1). La présence d'un tel phénomène, qui continue de se manifester encore de nos jours ("total fitness"; "sport for life"; etc.), peut s'expliquer en partie par le fait qu'un emprunt culturel prend toujours un certain laps de temps avant de s'implanter et de prendre forme dans une société différente, et que certaines approches sont privilégiées au détriment de d'autres vu la sélection qu'effectuent les acteurs sociaux. Celui-ci est conditionné aussi en partie par la vitesse à laquelle s'effectue le développement industriel et urbain, malgré la présence d'un contexte global similaire: guerres mondiales; période de crise économique.

Le retard qu'accuse le développement de l'éducation physique chez les Québécois d'expression française comparativement à la situation qui prévaut chez les Canadiens-anglais, ainsi que chez ces derniers par rapport aux Américains, est perceptible en partie par le fait que l'enseignement de cette matière dans les écoles s'effectue de façon concrète

beaucoup plus tôt aux Etats-Unis. Il en va de même pour l'implantation de programmes d'études universitaires destinés à la formation académique et professionnelle de ce type de travailleurs qui se manifeste près d'un demi-siècle en avance dans ce pays en ce qui a trait aux études de ler cycle (tableau 2.2), ou à celles de niveau gradué (tableau 2.3). La présence de tels programmes exerce une influence sur le plan du nombre de diplômés qui peuvent accéder au marché du travail (tableau 2.4), ainsi que sur celui de la vitesse d'évolution des processus de segmentation et de stratification de l'éducation physique à l'intérieur de chacune de ces communautés culturelles. Les difficultés que les éducateurs physiques éprouvent sur le plan de la conceptualisation théorique et pratique d'un corps de connaissances systématiquement organisé, ainsi qu'au sujet de l'identification d'un acte professionnel qui leur serait exclusif, empêche cette catégorie de travailleurs d'obtenir une reconnaissance relativement spécifique dans un domaine particulier du savoir, tout en rendant perméables les frontières de cette occupation. La faible valorisation qui en découle est perceptible sur le plan du statut légal que l'on reconnaît tardivement à l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles. Ce dernier se présente de façon concrète et sur une haute échelle seulement à la suite de la première guerre mondiale aux Etats-Unis. Il se manifeste de la sorte au Canada-anglais seulement au cours de la seconde moitié du XXe siècle; on retrouve la présence d'un tel phénomène social au Québec-francophone qu'au début des années soixante-dix, même si ce principe fut juridiquement reconnu auparavant (tableau 2.5), et que certaines entités administratives furent créées quelques années plus tôt pour contribuer à son implantation (tableau 2.6). Les autres champs et secteurs de pratique ne sont pas soumis à une réglementation légale.

Le peu d'organismes à caractère professionnel auxquels les éducateurs physiques ont la possibilité d'adhérer (tableau 2.7) ainsi que le fait qu'ils ne sont pas obligés d'en devenir membres (tableau 2.8) et qu'il n'existe pas de code de déontologie susceptible de régir en partie le comportement de cette catégorie de travailleurs, contribuent à maintenir un statut social peu élevé. Ces facteurs restreignent ainsi le niveau

d'autorité que cette occupation détient dans les institutions d'enseignement et celles de formation professionnelle, de même qu'auprès de la population en général.

Les transformations qui se sont produites au Canada-anglais et au Québec-francophone dans le domaine de l'éducation physique au cours des deux dernières décennies ont réduit l'écart qui existait auparavant avec les Etats-Unis, si l'on tient compte de l'ensemble du développement global que cette occupation a atteint à l'intérieur de chacune de ces sociétés au début des années quatre-vingts (tableau 2.9). Cette variation que l'on peut percevoir dans son rythme de développement s'explique par le fait qu'elle a pris racines plus tôt aux Etats-Unis ainsi que par l'existence d'un contexte idéologique et d'une situation économique différentes. Comme le contexte social spécifique qui prévaut à un moment donné exerce une influence sur le moment d'apparition d'une occupation, de même que sur la vitesse à laquelle se développe chacun des éléments qui font partie du processus de professionnalisation que l'on a utilisé, il s'ensuit que l'éducation physique se situe présentement au stade du démarrage au Québec-francophone et au Canada-anglais, et qu'elle n'a pas encore atteint la période de son développement optimal aux Etats-Unis.

Tableau 2.2

Nombre d'institutions d'enseignement qui offrent un programme d'études de niveau sous-gradué en éducation physique, dans chaque société et à différentes époques

	ETATS-UNIS Niveau "collège" / université	CANADA-ANGLAIS Niveau universitaire	QUEBEC-FRANCOPHONE Niveau universitaire
Avant 1900	1° université 1891 - Harvard		
1900-1909	1890-1920 environ 175 programmes disponibles		
1910-1919			
1920-1929	1920-1925: 75 institutions supplémentaires 1925-1928: 62 institutions nouvelles		
1930-1939	1930 - 97 institutions de plus		
1940-1949	Plus de 100 nouvelles entités au cours de la décennie	1° université 1941 - Toronto	1° université 1949 - Ottawa
1950-1959	1952 - 450	1952 - 7 1959 - 10	
1960-1969	1960 - 635		1960 - 3
1970 - 1979	1977 - 674	1979 - 29	1970 - 6 1979 - 7

Tableau 2.3

Nombre d'institutions d'enseignement qui offrent un programme d'études de 2e ou de 3e cycle en éducation physique, dans chaque société et à différentes époques

PERIODE / NIVEAU:	ETATS-UNIS		CANADA-ANGLAIS		QUEBEC-FRANCOPHONE	
	2e cycle	3e cycle	2e cycle	3e cycle	2e cycle	3e cyc
Avant 1900						
1900-1909	1° université 1901-Columbia					
1910-1919						
1920-1929	1924 - 8 1929 - 14	1° université? 1924-Columbia 1924 - 2 1929 - 5				
1930-1939						
1940-1949	1942 - 56	1942 - 21				
1950-1959			1° université 1958-British Columbia			
1960-1969				1° université 1967-Alberta	1° université 1967-Ottawa	
1970-1979	1977 - 262	1977 - 62	1973 - 9 1980 - 18	1980 - 6	1980 - 4	1° univers 1977-Montré 1980 - 3

Tableau 2.4

Nombre de diplômés en éducation physique qui ont obtenu une formation de 1e, 2e ou 3e cycle, dans chaque société et à différentes époques

PERIODE	ETATS-UNIS			CANADA-ANGLAIS			QUEBEC-FRANCOPHONE		
NIVEAU:	1e cycle	2e cycle	3e cycle	1e cycle	2e cycle	3e cycle	1e cycle	2e cycle	3e cycl
Avant 1900									
1900-1909									
1910-1919									
1920-1929									
1930-1939									
1940-1949	10 654	1949-50 1 406 h: 1 091 f: 315	1949-50 87 h: 73 f: 14	1943 17 h:1 - f:16 1949 170 h: 107 f: 63					
1950-1959				1950 151 h: 90 f: 61			1959 45 h: 37 f: 8		
1960-1969				1964-1965 1 842 inscriptions			1969 928 h: 752 f: 176		
1970-1979							1979 3 771 h: 2 581 f: 1 190		
TOTAL							4 744		

Tableau 2.5

Nombre d'états (provinces) qui ont une loi en vue de rendre obligatoire l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles, dans chaque société et à différentes époques

	ETATS-UNIS	CANADA-ANGLAIS	QUEBEC-FRANCOPHONE
Avant 1900	1866 - Californie 1894-1897: 10 présentées au gouvernement fédéral 1899 - 3		
1900-1909	1898-1917: 18		
1910-1919			
1920-1929	1926 - 32		
1930-1939	1930 - 39 1939 - 75%		
1940-1949	1952 - 46		
1950-1959			
1960-1969			
1970-1979			

Tableau 2.6

Année de création de la première entité gouvernementale responsable de l'implantation de l'éducation physique dans chaque province (Canada)

Période	Colombie Britannique	Alberta	Saskatchewan	Manitoba	Ontario	Québec	Nouveau Brunswick	Nouvelle Ecosse	Ile-du-Prince Edouard	Terre Neuve
1940-1949		1945 Department of the Provincial Secretary The Recreation and Cultural Development Branch	1944 (environ) Department of Public Health (Education par la suite) The Fitness and Recreation Division	1944 (environ) Department of Health and Welfare The Physical Fitness and Recreation Branch	1944 Department of Education The Physical Education Branch		1947 Department of Education The Division of Physical Education and Recreation	1944 Department of Public Health transféré en 1950 au ministère de l'Education The Physical Fitness Branch		
1950-1959	1953 Department of Education The Community Programs Branch									
1960-1970						1965 Ministère de l'Education Division de l'éducation physique			1960 Department of Education Division of Alcohol Studies and Physical Education	*Nom de l'entité responsable et date d'implantation non disponible

Source: Van Vliet, M.L.; Physical Education in Canada; Scarborough; Prentice-Hall of Canada Ltd.; 1965; 12-26.

Tableau 2.7

Nom de "l'association professionnelle" qui cherche à regrouper les éducateurs physiques à l'échelle nationale dans chaque société et à différentes époques

	ETATS-UNIS	CANADA-ANGLAIS	QUEBEC-FRANCOPHONE
Avant 1900	1885 THE AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF PHYSICAL EDUCATION (AAAPE)		
1900-1909	1903 THE AMERICAN PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION (AAPA)		
1910-1919			
1920-1929		1923 * des personnes oeuvrant à l'université McGill fondent THE QUEBEC PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION... organisme affilié jusqu'en 1933 à THE AMERICAN PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION	
1930-1939	1937 THE AMERICAN ASSOCIATION FOR HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION (AAHPE) *devient un "DEPARTMENT OF THE NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION" à la suite de la fusion de l'APEA avec le "DEPARTMENT OF SCHOOL HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION OF THE NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION	1933 THE CANADIAN PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION (CPEA)	
1940-1949			
1950-1959	1938 THE AMERICAN ASSOCIATION FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION AND RECREATION (AAHPER)	1951 THE CANADIAN ASSOCIATION FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION AND RECREATION	
1960-1969			1960: L'ASSOCIATION DES DIPLOMES EN EDUCATION PHYSIQUE ET RECREATION (ADEPR 1966: LA FEDERATION D'EDUCATION PHYSIQUE ET DE RECREATION DU QUEBEC (FEPRQ) 1968: LA FEDERATION D'EDUCATION PHYSIQUE DU QUEBEC (FEPC
1970-1979	1974 THE AMERICAN ALLIANCE FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION AND RECREATION (AAHPER)		1972: L'ASSOCIATION DES PROFESSIONNELS DE L'ACTIVITE PHYSIQUE DU QUEBEC (APAPQ) *Fin des opérations de cet organisme le 1e juin 1977
1980			1982: CONFEDERATION DES EDUCATEURS PHYSIQUES DU QUEBEC

Tableau 2.8

Nombre de membres qui font partie de "l'association professionnelle" qui cherche à regrouper les éducateurs physiques à l'échelle nationale dans chaque société et à différentes époques

	ETATS-UNIS	CANADIENS-ANGLAIS	QUEBECOIS-FRANCOPHONES
Avant 1900	1886 - 49 1900 - 1 076		
1900-1909	1905 - 1 089		
1910-1919			
1920-1929	1925 - 3 022		
1930-1939	1934 - 5 847 1935 - 6 479	1933 - 1943 *très peu d'individus sont membres de la CPEA qui regroupe de 2 à 3 associations provinciales	
1940-1949	1940 - 10 231 1943 - 7 853 1945 - 10 193 1946 - 12 211 1948 - 17 851	*très faible augmentation du nombre de membres... certains d'entre eux semblent occuper un poste clé dans leur milieu de travail	
1950-1959	1951 - 18 599	1950 - diminution du nombre de membres 1956 - 369 1957 - 541	
1960-1969	1960 - 21 285 1963 - 35 355 1967 - 46 107		
1970-1979	1977 - environ 50 000 (Freeman; 1977, 223)	1973 - 1 182 1976 - 1 321 1977 - 1 450	1972 - 325 1973 - 799 1974 - 1 192 1975 - 1 604 1976 - 1 683 1977 - 1 608

Tableau 2.9

Les grandes périodes de développement de l'éducation physique à l'intérieur du processus de professionnalisation, dans chaque société et à différentes époques

	ETATS-UNIS	CANADA-ANGLAIS	QUEBEC-FRANCOPHONE
Avant 1900	1 - La période originelle ⟶ 1890	1 - La période originelle ⟶ 1940	1 - La période originelle ⟶ 1948
1900-1909	2 - La période de transition 1891⟶ 1918		
1910-1919			
1920-1929	3 - La période du démarrage 1919-1938		
1930-1939			
1940-1949	4 - La marche vers la maturité 1939-19??	2 - La période de transition 1941-1960	2 - La période de transition 1949-1963
1950-1959			
1960-1969		3 - La période du démarrage 1961-19??	3 - La période du démarrage 1964-19??
1970-1979	5 - Le développement optimal 19?? ou 2???		

Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9470725
Centre d'intérêt: 960

Larouche, René.

L'éducation physique au Québec : professionnalisation, et positions des diplômés sur le marché du travail / par René Larouche. -- [Québec?] : R. Larouche, 1984.
xxxi, 852 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé au début du v. Thèse (de doctorat)--Université Laval, Faculté des sciences sociales. Bibliogr.: f. [752]-780.

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Faculté des sciences sociales

Descripteur(s): Education physique * Diplômé * Marché du travail * Adéquation études-emploi * Historique * Caractéristiques professionnelles * Socialisation * Formation continue * Mobilité professionnelle * Etude comparative * Questionnaire * Statistiques * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * Etats-Unis * Canada

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisation * Professionnalisme * Insertion professionnelle

Deux approches servent à analyser le niveau de professionnalisation atteint par l'éducation physique: le développement de cette occupation dans une perspective socio-historique et le comportement des bacheliers en éducation physique sur le marché du travail. Le paradigme de Wilensky et l'application analogique de celui de Rostow incitent à déduire que cette occupation est au stade du démarrage au Québec et au Canada, sans avoir atteint son stade optimal aux Etats-Unis. L'observation des pratiques sociales est effectuée avec la technique monographique. L'approche socio-historique est utilisée dans les deux premières parties de cette étude exploratoire de type descriptif. Questionnaires aux annexes D-1 et D-2.

Type de document:

94-70725-C

TROISIEME PARTIE

LES POSITIONS DES DIPLOMES EN EDUCATION PHYSIOUE SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

INTRODUCTION

Jusqu'à quel point les diplômés en éducation physique sont-ils en mesure de revendiquer le statut de professionnels, au tout début des années quatre-vingts?

Après avoir procédé à un examen de l'évolution de l'éducation physique en tant qu'occupation sur le plan socio-historique, il importe d'examiner en second lieu la manière dont les diplômés des programmes d'éducation physique s'intègrent sur le marché du travail. L'examen de cet aspect de la réalité professionnelle suppose que l'on identifie au préalable leurs caractéristiques. Ce sera l'objet du chapitre trois. Dans le chapitre suivant nous dégagerons comment s'effectue leur socialisation professionnelle en distinguant trois grandes étapes dans ce processus. Enfin, le chapitre cinq portera sur le profil de leur carrière en ce qui a trait aux diverses dimensions de la mobilité, de la perception de leur statut social et de leur projet d'intention sur le plan de la stabilité.

CHAPITRE 3

LES CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES EN EDUCATION PHYSIQUE

Introduction

De quelle manière les diplômés en éducation physique s'intègrent-ils au marché du travail?

Après avoir fait état des caractéristiques personnelles de ce groupe de travailleurs, nous chercherons à déterminer ce qu'ils font, tout en précisant le type d'employeurs qui les engagent, les sortes de clientèles qu'ils desservent ainsi que le genre d'occupations qu'ils détiennent. L'observation de multiples éléments ayant trait aux études graduées permettra d'examiner les choix qu'ont effectués ceux qui ont tenu à poursuivre leur formation, tout en nous renseignant sur les possibilités ou les directions vers lesquelles semble s'orienter le processus de stratification au sein de cette occupation.

3.1 Les traits personnels

C'est en 1949 à l'Université d'Ottawa que les Québécois d'expression française ont la possibilité de s'inscrire, pour la première fois, à un programme de formation de haut niveau dans le domaine de l'éducation physique. A cette époque, un tel secteur du savoir semble être réservé presqu'exclusivement aux hommes, si l'on tient compte du fait que fort peu de

femmes y sont inscrites, et que l'aînée des bachelières a obtenu son diplôme en 1958, à l'Université Laval (tableau en annexe, C-1).

L'implantation relativement récente[1] de programmes d'études destinés à préparer ce type de travailleurs sur les plans académique et professionnel au sein d'institutions d'enseignement de niveau universitaire explique en grande partie le fait que l'augmentation du nombre de bacheliers en éducation physique s'effectue de manière relativement lente, jusqu'à la fin des années soixante. Celui-ci augmente toutefois à une vitesse beaucoup plus rapide au cours de la décennie suivante.

Ainsi, l'examen des données contenues dans le tableau 3.1 montre que la population des bacheliers passe de 973 en 1969 à 4 744 dix ans plus tard. Depuis le moment où de tels programmes d'études furent créés au premier cycle, ce sont les Universités de Laval (25,5%) et de Montréal (26,9%) qui ont contribué à produire le plus grand nombre de diplômés en éducation physique (tableau 3.2).

Parmi les personnes qui ont obtenu un diplôme de le cycle, on retrouve presque 2,5 fois plus d'hommes que de femmes (71% versus 29%). Cette disparité qui existe entre les sexes tend cependant à diminuer vers la fin des années soixante-dix, surtout au sein des universités qui furent les premières à oeuvrer dans ce secteur de la connaissance. Outre le fait que la très grande majorité d'entre eux sont mariés (tableau 3.3), les diplômés en éducation physique constituent une collectivité de travailleurs relativement jeune, puisque 84,5% de ceux qui ont répondu au questionnaire distribué au cours de l'été 1980 avaient moins de 35 ans (tableau 3.4).

En résumé, la population des bacheliers en éducation physique a plus que triplé au cours des années soixante-dix, lorsqu'on prend en considération le nombre d'individus qui ont obtenu un tel diplôme auparavant. La présence tardive et restreinte des femmes dans ce secteur du savoir est

---

[1] Si l'on fait exception des Universités d'Ottawa (1949), de Laval (1954) et de Montréal (1955) qui s'intéressent à la formation des éducateurs physiques durant les années cinquante, ce n'est qu'au cours de la décennie suivante que de tels programmes d'études sont mis sur pied à l'Université de Sherbrooke (1963) ainsi que dans les constituantes de l'Université du Québec à Trois-Rivières (1968), à Montréal (1969) et, plus récemment (1977), à Chicoutimi.

femmes y sont inscrites, et que l'aînée des bachelières a obtenu son diplôme en 1958, à l'Université Laval (tableau en annexe, C-1).

L'implantation relativement récente[1] de programmes d'études destinés à préparer ce type de travailleurs sur les plans académique et professionnel au sein d'institutions d'enseignement de niveau universitaire explique en grande partie le fait que l'augmentation du nombre de bacheliers en éducation physique s'effectue de manière relativement lente, jusqu'à la fin des années soixante. Celui-ci augmente toutefois à une vitesse beaucoup plus rapide au cours de la décennie suivante.

Ainsi, l'examen des données contenues dans le tableau 3.1 montre que la population des bacheliers passe de 973 en 1969 à 4 744 dix ans plus tard. Depuis le moment où de tels programmes d'études furent créés au premier cycle, ce sont les Universités de Laval (25,5%) et de Montréal (26,9%) qui ont contribué à produire le plus grand nombre de diplômés en éducation physique (tableau 3.2).

Parmi les personnes qui ont obtenu un diplôme de le cycle, on retrouve presque 2,5 fois plus d'hommes que de femmes (71% versus 29%). Cette disparité qui existe entre les sexes tend cependant à diminuer vers la fin des années soixante-dix, surtout au sein des universités qui furent les premières à oeuvrer dans ce secteur de la connaissance. Outre le fait que la très grande majorité d'entre eux sont mariés (tableau 3.3), les diplômés en éducation physique constituent une collectivité de travailleurs relativement jeune, puisque 84,5% de ceux qui ont répondu au questionnaire distribué au cours de l'été 1980 avaient moins de 35 ans (tableau 3.4).

En résumé, la population des bacheliers en éducation physique a plus que triplé au cours des années soixante-dix, lorsqu'on prend en considération le nombre d'individus qui ont obtenu un tel diplôme auparavant. La présence tardive et restreinte des femmes dans ce secteur du savoir est

---

[1] Si l'on fait exception des Universités d'Ottawa (1949), de Laval (1954) et de Montréal (1955) qui s'intéressent à la formation des éducateurs physiques durant les années cinquante, ce n'est qu'au cours de la décennie suivante que de tels programmes d'études sont mis sur pied à l'Université de Sherbrooke (1963) ainsi que dans les constituantes de l'Université du Québec à Trois-Rivières (1968), à Montréal (1969) et, plus récemment (1977), à Chicoutimi.

femmes y sont inscrites, et que l'aînée des bachelières a obtenu son diplôme en 1958, à l'Université Laval (tableau en annexe, C-1).

L'implantation relativement récente[1] de programmes d'études destinés à préparer ce type de travailleurs sur les plans académique et professionnel au sein d'institutions d'enseignement de niveau universitaire explique en grande partie le fait que l'augmentation du nombre de bacheliers en éducation physique s'effectue de manière relativement lente, jusqu'à la fin des années soixante. Celui-ci augmente toutefois à une vitesse beaucoup plus rapide au cours de la décennie suivante.

Ainsi, l'examen des données contenues dans le tableau 3.1 montre que la population des bacheliers passe de 973 en 1969 à 4 744 dix ans plus tard. Depuis le moment où de tels programmes d'études furent créés au premier cycle, ce sont les Universités de Laval (25,5%) et de Montréal (26,9%) qui ont contribué à produire le plus grand nombre de diplômés en éducation physique (tableau 3.2).

Parmi les personnes qui ont obtenu un diplôme de le cycle, on retrouve presque 2,5 fois plus d'hommes que de femmes (71% versus 29%). Cette disparité qui existe entre les sexes tend cependant à diminuer vers la fin des années soixante-dix, surtout au sein des universités qui furent les premières à oeuvrer dans ce secteur de la connaissance. Outre le fait que la très grande majorité d'entre eux sont mariés (tableau 3.3), les diplômés en éducation physique constituent une collectivité de travailleurs relativement jeune, puisque 84,5% de ceux qui ont répondu au questionnaire distribué au cours de l'été 1980 avaient moins de 35 ans (tableau 3.4).

En résumé, la population des bacheliers en éducation physique a plus que triplé au cours des années soixante-dix, lorsqu'on prend en considération le nombre d'individus qui ont obtenu un tel diplôme auparavant. La présence tardive et restreinte des femmes dans ce secteur du savoir est

---

[1] Si l'on fait exception des Universités d'Ottawa (1949), de Laval (1954) et de Montréal (1955) qui s'intéressent à la formation des éducateurs physiques durant les années cinquante, ce n'est qu'au cours de la décennie suivante que de tels programmes d'études sont mis sur pied à l'Université de Sherbrooke (1963) ainsi que dans les constituantes de l'Université du Québec à Trois-Rivières (1968), à Montréal (1969) et, plus récemment (1977), à Chicoutimi.

Tableau 3.1

Distribution de la population des diplômés en éducation physique d'expression française qui ont obtenu un baccalauréat, selon le moment de la graduation, le sexe et l'université

Période	Ottawa (1949)			Laval (1954)			Montréal (1955)			Sherbrooke(1963)			UQTR (1968)			UQM (1969)			Grand total					
	H	F	Total	H	F	Total	H	F	Total	H	F	Total	H	F	Total	H	F	Total	hommes		femmes		total	
																			n	fc	n	fc	n	fc
1950-1954	8	0	8																8	8	0	0	8	8
1955-1959	9	0	9	3	2	5	17	6	23										29	37	8	8	37	45
1960-1964	83	5	88	49	16	65	112	55	167										244	281	76	84	320	365
1965-1969	119	18	137	121	28	149	200	52	252	68	2	70							508	789	100	184	608	973
1970-1974	141	36	177	350	113	463	230	98	328	232	45	277	67	49	116	64	19	83	1 084	1 873	360	544	1 444	2 417
1975-1979	95	44	139	330	197	527	280	226	506	305	166	471	245	91	336	242	106	348	1 497	3 370	830	1 374	2 327	4 744
TOTAL	455	103	558	853	356	1 209	839	437	1 276	605	213	818	312	140	452	306	125	431	3 370	3 370	1 374	1 374	4 744	4 744

Tableau 3.2

Population des bacheliers en éducation physique, selon l'université et le sexe

Université		Nombre de bacheliers H	F	Total N	%
Ottawa		455	103	558	11,8
Laval		853	356	1 209	25,5
Montréal		839	437	1 276	26,9
Sherbrooke		605	213	818	17,2
UQTR		312	140	452	9,5
UOM		306	125	431	9,1
TOTAL	N	3 370	1 374	4 744	100
	%	71,0	29,0	100	100

Tableau 3.3

Etat civil des diplômés en éducation physique

Etat civil	Nombre de bacheliers N	%
Marié	926	68,5
Vivant maritalement, divorcé(e), ou séparé(e)	145	10,7
Célibataire, veuf(ve), ou religieux(se)	282	20,8
TOTAL	1 353	100

Tableau 3.4

Age des diplômés en éducation physique

Age	Nombre de bacheliers N	%
moins de 25 ans	292	15,8
de 25 à 29 ans	775	42,0
de 30 à 34 ans	492	26,7
de 35 à 39 ans	194	10,5
40 ans et plus	92	5,0
TOTAL	1 845	100

évidente, malgré l'augmentation de leurs effectifs au cours de la dernière décennie. Enfin, l'examen de l'âge, montre qu'il n'existe pas de cohorte d'éducateurs physiques qui soit parvenue à la fin de leur vie active.

3.2 L'insertion sur le marché du travail

L'examen de l'implantation de l'éducation physique au sein de la société québécoise à l'aube des années quatre-vingts suppose que l'on dégage le régime d'emploi. En premier lieu, nous chercherons à déterminer ce que font les personnes qui ont obtenu un baccalauréat dans ce domaine de la connaissance. Deuxièmement, dans quels secteurs du marché du travail retrouve-t-on ces diplômés, notamment en ce qui concerne le genre d'employeurs, la sorte de clientèles et le type d'occupations.

En ce qui concerne le premier aspect de cette question, l'examen des données contenues dans le tableau 3.5 fait ressortir qu'une majorité (90,9%) d'entre eux ont réussi à obtenir un emploi à temps complet.[1] Par contre, seulement la moitié des diplômés de l'année 1979 ont réussi à trouver ce type d'emploi, quelque quatorze mois après leur arrivée sur le marché du travail. Il y a donc eu une nette détérioration des possibilités d'accès à un emploi à temps complet au cours des dernières années. Ce tableau laisse aussi entrevoir que près d'une personne sur trois appartenant à la catégorie des nouveaux diplômés (1979) n'était embauchée qu'à temps partiel, et que le taux de chômage qui frappe les membres de cette cohorte est beaucoup plus élevé que celui que l'on rencontre chez ceux qui ont gradué auparavant. La situation de ces derniers sur le marché du travail est aussi beaucoup plus stable que celle des individus qui font partie de la dernière vague des diplômés (1979), lorsqu'on prend en considération le fait que 88,6% à 97,3% occupent un poste dit permanent comparativement à 57,3% des nouveaux arrivés (tableau 3.6).

Enfin, lorsqu'on établit une nette distinction entre ceux qui détiennent un emploi qui est relié totalement ou en grande partie au domaine de

---

[1] Un emploi à temps complet signifie que l'individu y consacre, à chaque semaine, 32 heures ou plus de son temps.

Tableau 3.5

Situation occupationnelle des diplômés en éducation physique qui sont sur le marché du travail, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Situation occupationnelle	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N
Travaille à temps complet	79,5	68,9	69,4	35,4	66,0	1 071
Travaille à temps complet et études à temps complet	1,0	1,0	1,0	0,0	0,8	13
Travaille à temps complet et un autre à temps partiel	5,8	8,4	8,0	7,9	7,5	121
Travaille à temps complet et étudie à temps partiel	13,3	21,5	21,0	6,1	16,6	266
SOUS-TOTAL	99,6	99,8	99,4	49,5	90.9	1 471
Travaille à temps partiel	0,0	0,0	0,4	24,5	4,4	70
Travaille à temps partiel et étudie à temps partiel	0,0	0,0	0,0	2,5	0,4	7
Travaille à temps partiel et étudie à temps complet	0,0	0,0	0,0	5,8	1,0	16
Etudie à temps complet	0,2	0,0	0,0	7,2	1,3	21
Etudie à temps partiel	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Chômage	0,2	0,2	0,2	10,6	2,0	32
SOUS-TOTAL	0,4	0,2	0,8	50,5	9,1	146
TOTAL %	100	100	100	100	100	
TOTAL N	421	441	478	277		1 617

Tableau 3.6

Type de poste occupé par les diplômés en éducation physique, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Type de poste		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL	
						%	N
Poste permanent		97,3	95,9	88,6	57,3	90,9	1 301
Poste temporaire		2,7	4,1	11,4	42,7	9,1	130
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	413	436	472	110		1 431

Tableau 3.7

Proportion des diplômés en éducation physique dont l'emploi à temps complet est relié plus ou moins au domaine de l'activité physique ou sportive, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Relation		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL	
						%	N
Tout à fait		66,4	71,3	70,4	51,7	68,1	980
En grande partie		17,4	18,6	19,9	23,3	19,1	275
Quelque peu		10,0	7,2	5,0	17,2	8,0	116
Pas du tout		6,2	2,9	4,7	7,8	4,8	69
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	419	436	475	110		1 440

l'activité physique ou sportive, et les autres qui occupent un poste qui ne fait que très peu ou pas du tout appel à la formation reçue lors de leur séjour à l'université, on constate qu'une grande partie (87,2%) des diplômés qui occupent un emploi à temps complet remplissent des tâches qui correspondent à leur préparation professionnelle initiale (tableau 3.7).

L'examen des données qui ont trait à la situation occupationnelle des diplômés en éducation physique démontre qu'à compter de la seconde moitié du XXe siècle, la possibilité de faire carrière au Québec dans le domaine de l'éducation physique constitue une réalité sociale qui se manifeste de façon concrète et sur une haute échelle.

Afin d'être en mesure de savoir ce que les éducateurs physiques font sur le marché du travail, quatre aspects de la réalité occupationnelle ont été observés chez les individus qui possèdent un emploi à temps complet: le genre d'employeur, la sorte de clientèle auprès de qui ils interviennent, les diverses occupations pratiquées ainsi que la principale tâche qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions. Pour fins de présentation des résultats, un nombre limité d'indices a été retenu dans chacun des sous-univers susceptibles de nous fournir l'information la plus pertinente.[1]

La très grande majorité (83,8%) des diplômés en éducation physique qui détenaient un emploi à temps complet au moment de la tenue de l'enquête (été 1980) travaillent dans le monde de l'éducation (tableau 3.8). C'est au niveau du secondaire que l'on retrouve la plus forte concentration de personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant la seconde moitié des années soixante-dix (entre 1953 et 1975), tandis que cette dernière se situe à l'élémentaire pour ceux qui ont complété leurs études entre 1976 et 1978. Les nouveaux diplômés (1979) travaillent dans des proportions relativement similaires à ces deux niveaux d'enseignement. Ceux qui oeuvrent dans les

---

[1] Les informations qui ont trait à la principale tâche à accomplir ont surtout été utilisées au moment de la codification des données pour fins de traitement. Elles ont alors servi d'instrument permettant de vérifier la précision des renseignements fournis sur les trois autres aspects de la réalité occupationnelle décrite par les personnes qui ont répondu au questionnaire.

Tableau 3.8

Employeurs des diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Type d'employeur	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N
Commission scolaire locale (primaire)	11,0	23,2	46,3	22,8	27,2	392
Commission scolaire régionale (secondaire)	36,5	42,4	21,9	29,1	32,9	474
Cegep	21,0	10,5	9,3	4,5	12,7	183
Université	13,1	2,8	1,3	4,5	5,4	78
Institution d'enseignement privée	2,9	5,5	5,7	8,2	5,0	72
Ministère de l'Education	1,2	0,7	0,0	0,0	0,6	8
SOUS-TOTAL	85,7	85,1	84,5	69,1	83,8	1 207
Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	4,0	3,2	2,6	1,8	3,1	45
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:						
- du sport/ou du conditionnement physique	0,7	0,9	2,6	9,1	2,0	29
- du loisir	1,4	3,4	2,1	6,4	2,7	38
Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	1,4	2,8	2,1	6,4	2,4	35
Hôpital/ou C.L.S.C.	0,7	0,9	1,0	1,8	1,0	14
Forces armées	0,7	0,2	1,0	0,0	0,7	9
Gouvernement	1,7	1,4	0,8	1,8	1,3	19
Compagnie privée/ou à son compte	2,6	1,4	2,3	0,9	2,0	29
Autres employeurs	0,9	0,7	1,0	2,7	1,0	15
SOUS-TOTAL	14,3	14,9	15,5	30,9	16,2	233
TOTAL %	100	100	100	100	100	
TOTAL N	419	436	475	110		1 440

cégeps ou à l'université appartiennent principalement à la catégorie des anciens diplômés (1953-1971). Environ 90% des personnes ayant gradué entre 1972 et 1978 occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, proportion qui s'abaisse quelque peu (83,8%) chez les membres de la première cohorte, ainsi que chez les individus (74,5%) qui font partie de la dernière vague des diplômés (1979). Dans ce dernier cas, le système d'éducation constitue toujours le principal champ de travail puisqu'on y retrouve 69,1% (76 sur 110) de ceux qui ont trouvé du travail à temps complet (tableau 3.9).

Ce mouvement à la baisse des possibilités d'emploi que l'on rencontre à la toute fin des années soixante-dix dans le domaine de l'éducation oblige en quelque sorte les diplômés en éducation physique à chercher de l'emploi dans d'autres champs ou secteurs de la division sociale et technique du travail, soit pour y jouer le rôle d'éducateur physique, soit pour occuper des fonctions autres que celles qui leur étaient traditionnellement dévolues en tant qu'enseignant ou professeur. Tout en signalant au passage que le phénomène de sursaturation qui s'est manifesté à cette époque s'est produit à l'échelle du monde de l'éducation, que les objectifs poursuivis par les professeurs d'éducation physique à ce moment-là se limitent généralement à la traditionnelle façon d'enseigner cette matière en la centrant davantage sur l'apprentissage de gestes et de stratégies à caractère sportif plutôt que de chercher à innover en privilégiant l'instauration de nouvelles approches en milieu intra et para scolaire, il demeure que l'émergence d'une possibilité de remplir d'autres fonctions dans certains secteurs du marché du travail constitue en quelque sorte un signe précurseur de la venue d'un nouveau type de travailleurs qui, tout en conservant le titre d'éducateur physique, pourrait ne plus être perçu uniquement en tant que professeur et dont la principale façon d'être se situe au niveau de l'enseignement d'une matière spécifique.

Tout en faisant ressortir que les diplômés en éducation physique oeuvrent massivement au début des années quatre-vingts auprès des étudiants qui sont inscrits dans le système scolaire, les données contenues dans le tableau 3.10 semblent confirmer, à première vue, que les tendances que l'on a constatées précédemment au sujet du type d'employeurs sont aussi perceptibles du côté des clientèles puisque les informations qui portent sur cet

Tableau 3.9

Employeurs des diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat

Type d'employeur	1953-1971				1972-1975			
	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N
Commission scolaire locale (primaire)	82,6	17,4	100	46	92,0	8,0	100	101
Commission scolaire régionale (secondaire)	88,2	11,8	100	153	94,1	5,9	100	185
Cegep	94,3	5,7	100	88	93,5	6,5	100	46
Université	89,1	10,9	100	55	91,7	8,3	100	12
Institution d'enseignement privée	100,0	0,0	100	12	95,8	4,2	100	24
Ministère de l'Education	40,0	60,0	100	5	100,0	0,0	100	3
SOUS-TOTAL	88,9	11,1	100	359	93,5	6,5		371
Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	94,1	5,9	100	17	92,9	7,1	100	14
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:								
- du sport/ou du conditionnement physique	66,7	33,3	100	3	100,0	0,0	100	4
- du loisir	33,3	66,7	100	6	80,0	20,0	100	15
Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	50,0	50,0	100	6	83,3	16,7	100	12
Hôpital/ou C.L.S.C.	66,7	33,3	100	3	50,0	50,0	100	4
Forces armées	66,7	33,3	100	3	100,0	0,0	100	1
Gouvernement	42,9	57,1	100	7	50,0	50,0	100	6
Compagnie privée/ou à son compte	9,1	90,9	100	11	0,0	100,0	100	6
Autres employeurs	25,0	75,0	100	4	0,0	100,0	100	3
SOUS-TOTAL	53,3	46,7	100	60	69,2	30,8	100	65
TOTAL %	83,8	16,2	100		89,9	10,1	100	
N	351	68		419	392	44		436

Tableau 3.9 (suite)

Employeurs des diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat

Type d'employeur	1976-1978				1979			
	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N
Commission scolaire locale (primaire)	95,9	4,1	100	220	96,0	4,0	100	25
Commission scolaire régionale (secondaire)	94,2	5,8	100	104	81,3	18,7	100	32
Cegep	100,0	0,0	100	44	80,0	20,0	100	5
Université	100,0	0,0	100	6	40,0	60,0	100	5
Institution d'enseignement privée	92,6	7,4	100	27	100,0	0,0	100	9
Ministère de l'Éducation	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0
SOUS-TOTAL	95,8	4,2	100	401	85,5	14,5	100	76
Organisme régional/ou provincial couvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	75,0	25,0	100	12	100,0	0,0	100	2
Compagnie privée/ou organisme public couvrant dans le domaine:								
- du sport/ou du conditionnement physique	91,7	8,3	100	12	70,0	30,0	100	10
- du loisir	80,0	20,0	100	10	57,1	42,9	100	7
Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	70,0	30,0	100	10	28,6	71,4	100	7
Hôpital/ou C.L.S.C.	20,0	80,0	100	5	50,0	50,0	100	2
Forces armées	40,0	60,0	100	5	0,0	0,0	0	0
Gouvernement	25,0	75,0	100	5	0,0	100,0	100	2
Compagnie privée/ou à son compte	27,3	72,7	100	11	100,0	0,0	100	1
Autres employeurs	60,0	40,0	100	5	0,0	100,0	100	3
SOUS-TOTAL	60,8	39,2	100	74	50,0	50,0	100	34
TOTAL %	90,3	9,7	100		74,5	25,5	100	
N	429	46		475	82	28		110

Tableau 3.10

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Type de clientèle	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL	
					%	N
Niveau primaire	3,8	20,2	44,0	26,4	23,8	342
Niveau secondaire	33,4	43,2	25,6	32,7	33,7	485
Niveau collégial	20,8	11,2	10,3	7,2	13,4	193
Niveau universitaire	11,9	2,1	0,6	1,8	4,4	64
Cadres scolaires et enseignants	12,4	4,6	2,5	0,0	5,8	84
Personnes oeuvrant dans les organismes du sport ou les clubs	0,5	1,1	0,4	0,0	0,6	9
Population en général	6,2	6,4	6,9	17,3	7,4	106
Populations spéciales	2,9	6,4	4,2	9,1	4,9	70
Employés ou clients desservis par une compagnie	6,4	3,9	3,4	5,5	4,6	66
Autres types de population	1,7	0,9	2,1	0,0	1,4	21
TOTAL %	100	100	100	100	100	
N	419	436	475	110		1 440

aspect de la réalité professionnelle semblent mettre en évidence le fait que, comparativement à la situation qui prévaut dans les autres cohortes, un pourcentage plus élevé de nouveaux diplômés (1979) mettent leurs connaissances à la disposition de populations autres que celle scolaire. Selon le type de population civile concernée, ce phénomène quoiqu'encore fort modeste semble se situer généralement à la hausse à mesure que l'on se rapproche de la fin des années soixante-dix. Il importe toutefois de noter que celui-ci se présente de façon inverse, lorsqu'on prend en considération le fait que le répondant occupe un emploi qui est soit beaucoup, ou fort peu relié au domaine de l'activité physique ou sportive. A titre d'exemple, lorsqu'ils travaillent auprès de la population en général, des populations spéciales, ou des employés/clients desservis par une compagnie, les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat en éducation physique entre 1972 et 1975 remplissent auprès de ces clientèles des tâches qui se rapportent à leur formation originelle dans une proportion beaucoup plus élevée que leurs collègues qui ont gradué par la suite (tableau 3.11). C'est donc en occupant généralement des emplois qui n'ont que peu ou pas du tout de relations avec leur préparation professionnelle que les diplômés en éducation physique trouvent de plus en plus de travail auprès de certaines clientèles autres que celle scolaire. Toutefois, le fait que plusieurs dizaines d'entre eux oeuvrent déjà auprès de ces populations en remplissant des tâches qui sont reliées totalement ou en grande partie à la formation qu'ils ont reçue en éducation physique au moment de leur séjour à l'université, nous incite à affirmer que la présence de ce type de travailleurs, en dehors du système d'éducation, commence à émerger de façon évidente au cours des années soixante-dix, même si elle se produit de manière fort modeste sur le plan quantitatif.

Environ trois-quarts des diplômés en éducation physique qui possèdent un emploi à temps complet détiennent le titre de professeur ou l'équivalent. Comparativement à la situation qui prévaut chez les cohortes précédentes, on note une légère augmentation du pourcentage des nouveaux diplômés (1979) qui agissent en tant que professeur de sport ou de conditionnement physique (tableau 3.12). Le poste d'agent de développement pédagogique/conseiller, ainsi que celui de coordonnateur/responsable de

Tableau 3.11

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat

Clientèles	1953-1971				1972-1975			
	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N
Niveau primaire	93,8	6,2	100	16	94,3	5,7	100	88
Niveau secondaire	92,9	7,1	100	140	95,2	4,8	100	188
Niveau collégial	95,4	4,6	100	87	93,9	6,1	100	49
Niveau universitaire	88,0	12,0	100	50	88,9	11,1	100	9
Cadres scolaires et enseignants	75,0	25,0	100	52	80,0	20,0	100	20
Personnes oeuvrant dans les organismes du sport ou les clubs	100,0	0,0	100	2	80,0	20,0	100	5
Population en général	69,2	30,8	100	26	89,3	10,7	100	28
Populations spéciales	41,7	58,3	100	12	75,0	25,0	100	28
Employés ou clients desservis par une compagnie	40,7	59,3	100	27	41,2	58,8	100	17
Autres types de populations	57,1	42,9	100	7	75,0	25,0	100	4
TOTAL %	83,8	16,2	100		89,9	10,1	100	
N	351	68		419	392	44		436

Tableau 3.11 (suite)

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat

Clientèles	1976-1978				1979			
	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N
Niveau primaire	95,7	4,3	100	209	93,1	6,9	100	29
Niveau secondaire	95,0	5,0	100	121	86,1	13,9	100	36
Niveau collégial	100,0	0,0	100	49	62,5	37,5	100	8
Niveau universitaire	100,0	0,0	100	3	100,0	0,0	100	2
Cadres scolaires et enseignants	100,0	0,0	100	12	0,0	0,0	0	0
Personnes oeuvrant dans les organismes du sport ou les clubs	100,0	0,0	100	2	0,0	0,0	0	0
Population en général	81,8	18,2	100	33	73,7	26,3	100	19
Populations spéciales	60,0	40,0	100	20	30,0	70,0	100	10
Employés ou clients desservis par une compagnie	25,0	75,0	100	16	0,0	100,0	100	6
Autres types de populations	50,0	50,0	100	10	0,0	0,0	0	0
TOTAL %	90,3	9,7	100		74,5	25,5	100	
N	429	46		475	82	28		110

Tableau 3.12

Occupation que détiennent les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980) et selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Type d'occupation	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL	
					%	N
Professeur	53,5	75,3	79,4	67,3	69,7	1 003
Professeur de sport ou de conditionnement physique	0,7	1,4	1,9	5,4	1,7	24
Animateur	1,0	0,7	1,7	1,8	1,2	17
Rééducateur	1,0	1,4	1,1	2,8	1,3	18
Professeur-chercheur	8,6	1,4	0,6	0,0	3,1	45
Directeur d'école/ou adjoint	7,6	1,8	0,4	0,0	2,9	42
Agent de développement pédagogique/ ou conseiller	9,8	4,8	3,4	0,0	5,4	78
Régisseur/superviseur/gérant	0,7	0,9	0,8	2,8	0,9	14
Coordonnateur/responsable de la programmation	5,5	4,4	3,7	3,6	4,4	63
Directeur technique/ou de service de loisir	0,7	1,4	0,6	0,9	0,9	13
Analyste-consultant	3,3	0,9	0,6	0,9	1,5	22
Administrateur	3,6	2,7	1,9	5,4	2,9	42
Autres emplois professionnels	1,2	0,4	0,8	0,9	0,8	12
Autres emplois non professionnels	2,8	2,5	3,1	8,2	3,3	47
TOTAL %	100	100	100	100	100	
N	419	436	475	110		1 440

la programmation génèrent environ 10% des emplois, tandis qu'on retrouve presqu'autant d'individus qui oeuvrent comme professeur-chercheur (3,1%), que directeur d'école ou d'adjoint (2,9%). Il importe aussi de signaler qu'une proportion de plus en plus grande de personnes ayant obtenu leur baccalauréat au cours de la seconde moitié des années soixante-dix occupent un emploi qui nécessite une préparation qui est dispensée d'habitude au niveau du secondaire long, voire même court. Enfin, les nouveaux diplômés (1979) qui détiennent un emploi à temps complet à titre de professeur remplissent généralement des tâches qui sont reliées au domaine de l'activité physique ou sportive dans 87,8% des cas, proportion qui est légèrement inférieure à celle de leurs prédécesseurs (96%), lorsqu'on observe les données contenues dans le tableau 3.13.

En résumé, si l'on fait exception des nouveaux diplômés (1979) dont seulement la moitié (49,5%) détiennent un emploi à temps complet quatorze mois après leur arrivée sur le marché du travail, ainsi que du fait que 25% de ces derniers occupent un emploi dont les tâches n'ont que peu ou pas de relation avec la préparation professionnelle et académique qu'ils ont reçue au moment de leur séjour à l'université, la très grande majorité (de 83,8% à 90,3%) des personnes qui font partie des autres cohortes occupent un emploi qui est relié à leur formation et dont le poste est qualifié de permanent dans 88,6% à 97,3% des cas. Outre 5,4% des nouveaux diplômés (1979) qui occupent dans une proportion légèrement supérieure à leurs prédécesseurs un poste de professeur de sport ou de conditionnement physique, on constate que les individus qui détiennent un baccalauréat en éducation physique sont massivement concentrés à l'intérieur du système scolaire (83,8%) et qu'ils y travaillent surtout comme enseignant, ou agent de développement pédagogique.

Cette grande concentration des diplômés en éducation physique dans le secteur de l'enseignement soulève la question du statut que possède ce type de travailleurs au Québec. Sont-ils d'abord et avant tout des enseignants, ou représentent-ils une catégorie particulière de travailleurs faisant partie d'une occupation spécifique, et dont le développement pourrait s'inscrire à l'intérieur du processus de professionnalisation?

la programmation génèrent environ 10% des emplois, tandis qu'on retrouve presqu'autant d'individus qui oeuvrent comme professeur-chercheur (3,1%), que directeur d'école ou d'adjoint (2,9%). Il importe aussi de signaler qu'une proportion de plus en plus grande de personnes ayant obtenu leur baccalauréat au cours de la seconde moitié des années soixante-dix occupent un emploi qui nécessite une préparation qui est dispensée d'habitude au niveau du secondaire long, voire même court. Enfin, les nouveaux diplômés (1979) qui détiennent un emploi à temps complet à titre de professeur remplissent généralement des tâches qui sont reliées au domaine de l'activité physique ou sportive dans 87,8% des cas, proportion qui est légèrement inférieure à celle de leurs prédécesseurs (96%), lorsqu'on observe les données contenues dans le tableau 3.13.

En résumé, si l'on fait exception des nouveaux diplômés (1979) dont seulement la moitié (49,5%) détiennent un emploi à temps complet quatorze mois après leur arrivée sur le marché du travail, ainsi que du fait que 25% de ces derniers occupent un emploi dont les tâches n'ont que peu ou pas de relation avec la préparation professionnelle et académique qu'ils ont reçue au moment de leur séjour à l'université, la très grande majorité (de 83,8% à 90,3%) des personnes qui font partie des autres cohortes occupent un emploi qui est relié à leur formation et dont le poste est qualifié de permanent dans 88,6% à 97,3% des cas. Outre 5,4% des nouveaux diplômés (1979) qui occupent dans une proportion légèrement supérieure à leurs prédécesseurs un poste de professeur de sport ou de conditionnement physique, on constate que les individus qui détiennent un baccalauréat en éducation physique sont massivement concentrés à l'intérieur du système scolaire (83,8%) et qu'ils y travaillent surtout comme enseignant, ou agent de développement pédagogique.

Cette grande concentration des diplômés en éducation physique dans le secteur de l'enseignement soulève la question du statut que possède ce type de travailleurs au Québec. Sont-ils d'abord et avant tout des enseignants, ou représentent-ils une catégorie particulière de travailleurs faisant partie d'une occupation spécifique, et dont le développement pourrait s'inscrire à l'intérieur du processus de professionnalisation?

Tableau 3.13

Occupation que détiennent les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat

Occupation	1953-1971				1972-1975			
	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N
Professeur	97,3	2,7	100	224	95,4	4,6	100	328
Professeur de sport ou de conditionnement physique	100,0	0,0	100	3	100,0	0,0	100	6
Animateur	75,0	25,0	100	4	66,7	33,3	100	3
Rééducateur	50,0	50,0	100	4	33,3	66,7	100	6
Professeur-chercheur	91,7	8,3	100	36	66,7	33,3	100	6
Directeur d'école/ou adjoint	40,6	59,4	100	32	50,0	50,0	100	8
Agent de développement pédagogique/ou conseiller	92,7	7,3	100	41	95,2	4,8	100	21
Régisseur/superviseur/ gérant	33,3	66,7	100	3	25,0	75,0	100	4
Coordonnateur/responsable de la programmation	65,2	34,8	100	23	94,7	5,3	100	19
Directeur technique/ou de service de loisirs	33,3	66,7	100	3	83,3	16,7	100	6
Analyste-consultant	57,1	42,9	100	14	75,0	25,0	100	4
Administrateur	56,3	43,7	100	16	58,3	41,7	100	12
Autres emplois professionnels	0,0	100,0	100	4	50,0	50,0	100	2
Autres emplois non professionnels	58,3	41,7	100	12	54,5	45,5	100	11
TOTAL %	83,8	16,2	100		89,9	10,1	100	
N	351	68		419	392	44		436

Tableau 3.13 (suite)

Occupation que détiennent les diplômés en éducation physique à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail, ainsi que le moment d'obtention de leur baccalauréat

Occupation	1976-1978				1979			
	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N	Emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive	Emploi relié quelque peu ou pas du tout au domaine de l'activité physique ou sportive	TOTAL %	TOTAL N
Professeur	96,0	4,0	100	377	87,8	12,2	100	74
Professeur de sport ou de conditionnement physique	100,0	0,0	100	9	100,0	0,0	100	6
Animateur	87,5	12,5	100	8	0,0	100,0	100	2
Rééducateur	20,0	80,0	100	5	0,0	100,0	100	3
Professeur-chercheur	33,3	66,7	100	3	0,0	0,0	0	0
Directeur d'école/ou adjoint	0,0	100,0	100	2	0,0	0,0	0	0
Agent de développement pédagogique/ou conseiller	93,8	6,2	100	16	0,0	0,0	0	0
Régisseur/superviseur/ gérant	100,0	0,0	100	4	33,3	66,7	100	3
Coordonnateur/responsable de la programmation	82,3	17,7	100	17	75,0	25,0	100	4
Directeur technique/ou de service de loisirs	66,7	33,3	100	3	100,0	0,0	100	1
Analyste-consultant	66,7	33,3	100	3	0,0	100,0	100	1
Administrateur	66,7	33,3	100	9	66,7	33,3	100	6
Autres emplois professionnels	25,0	75,0	100	4	0,0	100,0	100	1
Autres emplois non professionnels	0,0	0,0	100	15	22,2	77,8	100	9
TOTAL %	90,3	9,7	100		74,5	25,5	100	
TOTAL N	429	46		475	82	28		110

3.3 La formation spécialisée

La possibilité de poursuivre des études graduées représente, pour une occupation ainsi que les individus qui en font partie, un événement d'une très grande importance autant sur le plan de l'évolution du processus de professionnalisation que sur celui de l'autorité légale et sociale qu'un groupe de travailleurs estime être en mesure de réclamer et posséder dans un champ ou sur certains secteurs particuliers du monde du travail. Cette possibilité de se spécialiser, en s'inscrivant à un programme d'études de 2e ou de 3e cycle, constitue aussi l'un des principaux éléments que l'on retrouve à la base de la stratification que possède une occupation, tout en contribuant à augmenter l'autonomie professionnelle qu'espère détenir un travailleur dans l'exercice de ses fonctions.

Une telle reconnaissance sociale et de tels pouvoirs dans divers champs de la division sociale et technique du travail s'obtiennent de façon progressive, ainsi qu'au moment où certaines personnes qui font partie d'une occupation accèdent à un niveau de compétence plus élevé, généralement à la suite d'études de 2e ou de 3e cycle. Au moment de leur arrivée, ou de leur retour sur le marché du travail, ceux-ci sont alors en mesure d'occuper des postes de commande et de remplir des fonctions hiérarchiques de plus en plus exigeantes, tout en permettant aux individus qui n'ont complété que des études de le cycle de pouvoir travailler avec un supérieur immédiat qui fait partie de la même occupation qu'eux, plutôt que de dépendre d'une personne qui, tout en étant membre d'une autre catégorie de travailleurs, n'est peu ou pas familière avec certains objectifs et/ou diverses façons de faire qu'utilisent les diplômés en éducation physique.

L'examen des données qui apparaissent au tableau 3.14 (item a) démontre qu'au moment où débute la période de démarrage de l'éducation physique au Québec (1964), fort peu (5,2%) de membres de ce groupe occupationnel possèdent un diplôme de 2e cycle. Sur l'ensemble de ceux qui détiennent une maîtrise au moment de l'enquête (été 1980), 52,3% ont obtenu celle-ci entre 1975 et 1980. Quant aux individus qui possèdent un doctorat, 66,5% ont complété leurs études de 3e cycle au cours de cette même période (item b).

Tableau 3.14

Année de promotion où les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Année de promotion		1353-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL N	TOTAL %	TOTAL % cumulatif
A) 2e cycle:							
- Avant 1960		2,4	0,0	0,0	3	1,6	1,6
- 1960 - 1964		5,5	0,0	0,0	7	3,6	5,2
- 1965 - 1969		15,7	0,0	0,0	20	10,3	15,5
- 1970		8,7	0,0	0,0	11	5,6	21,1
- 1971		7,9	0,0	0,0	10	5,1	26,2
- 1972		7,9	0,0	0,0	10	5,1	31,3
- 1973		11,8	3,8	0,0	17	8,7	40,0
- 1974		9,4	5,7	0,0	15	7,7	47,7
- 1975		8,7	11,3	0,0	17	8,7	56,4
- 1976		7,1	20,7	0,0	20	10,3	66,7
- 1977		5,5	11,3	26,7	17	8,7	75,4
- 1978		3,9	28,3	26,7	24	12,3	87,7
- 1979		2,4	13,2	6,6	11	5,6	93,3
- 1980		3,1	5,7	40,0	13	6,7	100,0
TOTAL	%	100	100	100		100	100
	N	127	53	15	195		
B) 3e cycle:							
- avant 1965		0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0
- 1965 - 1969		6,4	0,0	0,0	2	5,6	5,6
- 1970		6,4	0,0	0,0	2	5,6	11,2
- 1971		0,0	0,0	0,0	0	0,0	11,2
- 1972		6,4	0,0	0,0	2	5,6	16,8
- 1973		6,4	0,0	0,0	2	5,6	22,4
- 1974		12,9	0,0	0,0	4	11,1	33,5
- 1975		16,2	0,0	0,0	5	13,8	47,3
- 1976		6,4	0,0	0,0	2	5,6	52,9
- 1977		9,8	33,3	0,0	5	13,8	66,7
- 1978		9,8	0,0	50,0	4	11,1	77,8
- 1979		12,9	0,0	0,0	4	11,1	88,9
- 1980		6,4	66,7	50,0	4	11,1	100,0
TOTAL	%	100	100	100		100	100
	N	31	3	2	36		

Parmi les anciens diplômés (1953-1971) qui se sont inscrits à un programme de formation de 2e cycle, 67,9% avaient complété celui-ci en 1980 (tableau 3.15, a). Quant aux éducateurs physiques qui ont obtenu leur baccalauréat durant la période comprise entre 1972 et 1978, il est tout à fait normal que le pourcentage de ceux qui n'ont pas réussi à satisfaire aux exigences prévues pour l'obtention du diplôme postulé (maîtrise) augmente à mesure que l'on se rapproche de la fin de cette décennie.

La situation se présente sensiblement de la même manière en ce qui a trait aux individus qui se sont inscrits à un programme de formation de 3e cycle (tableau 3.15, b). Toutefois, parmi les plus anciens (1953-1971), seulement 22% avaient réussi à compléter leur doctorat, au moment de l'application du questionnaire (été 1980).

Chez ces derniers on constate que 47,2% ont effectué leurs études de 3e cycle aux Etats-Unis, comparativement à 44,4% qui ont préféré demeurer au Canada ou au Québec (tableau 3.16, item b). Un très faible pourcentage (8,4%) ont opté à ce moment-là pour la Belgique. La situation inverse se produit lorsqu'on observe les données qui concernent les individus qui n'ont complété que leur maîtrise (item a). Dans ce dernier cas, on remarque que la tendance à effectuer de telles études au Canada augmente d'année en année, lorsqu'on compare les pourcentages qui se rapportent aux cohortes des années soixante-dix avec celles de 1953-1971.

L'Université d'Ottawa demeure, pour les éducateurs physiques qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1975 la principale institution d'enseignement choisie pour effectuer des études de 2e cycle (tableau 3.17, a). Chez les individus qui font partie des diplômés récents (1976-1978), une personne sur deux parmi celles qui ont satisfait aux exigences du programme d'études conduisant à l'obtention d'une maîtrise se sont inscrites à l'Université de Montréal. Quelque 19,4% de ceux qui ont décidé de faire un doctorat ont choisi l'Université d'Alberta, tandis que 47,2% séjournèrent aux Etats-Unis pour acquérir leur formation de 3e cycle (item b).

Le fait qu'environ trois-quarts des personnes qui possèdent en 1980 un doctorat durent effectuer leurs études de 3e cycle dans une institution d'enseignement de langue anglaise (47,2% aux Etats-Unis et 25% au Canada

Tableau 3.15

Nombre de diplômés en éducation physique qui se sont inscrits à des études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Niveaux d'étude		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL	
						%	N
A) Maîtrise							
En cours		32,1	51,8	81,8	100,0	50,0	198
Terminées		67,9	48,2	18,2	0,0	50,0	198
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	187	114	88	7		396
B) Doctorat							
En cours		77,9	95,9	97,6	0,0	86,2	224
Terminées		22,0	4,1	2,4	0,0	13,8	36
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	145	73	42	0		260

Tableau 3.16

Pays où les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Pays		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL	
					%	N
A) Etudes de 2e cycle:						
Canada		65,4	90,9	100,0	75,3	149
Etats-Unis		27,5	5,5	0,0	19,2	38
France		1,6	3,6	0,0	2,0	4
Belgique		4,7	0,0	0,0	3,0	6
Autres pays		0,8	0,0	0,0	0,5	1
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	127	55	16		198
B) Etudes de 3e cycle:						
Canada		37,5	100,0	100,0	44,4	16
Etats-Unis		53,1	0,0	0,0	47,2	17
France		0,0	0,0	0,0	0,0	0
Belgique		9,4	0,0	0,0	8,4	3
Autres pays		0,0	0,0	0,0	0,0	0
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	32	3	1		36

Tableau 3.17

Universités où les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Universités	1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL %	TOTAL N
A) Etudes de 2e cycle:					
Laval	7,1	23,6	18,7	12,6	25
Montréal	17,3	18,2	50,0	20,2	40
Autres universités au Québec	5,5	7,3	6,3	6,1	12
Ottawa	29,9	30,9	25,0	29,8	59
Alberta	1,6	7,3	0,0	3,0	6
Autres universités au Canada	3,9	3,6	0,0	3,5	7
Universités américaines	27,6	5,5	0,0	19,2	38
Universités européennes	7,1	3,6	0,0	5,6	11
TOTAL %	100	100	100	100	
N	127	55	16		198
B) Etudes de 3e cycle:					
Montréal	3,1	33,3	0,0	5,6	2
Autres universités au Québec	6,3	0,0	0,0	5,6	2
Alberta	15,6	66,7	0,0	19,4	7
Ottawa	6,3	0,0	50,0	8,3	3
Autres universités au Canada	3,1	0,0	0,0	5,6	2
Universités américaines	53,1	0,0	0,0	47,2	17
Universités européennes	9,4	0,0	0,0	8,3	3
TOTAL %	100	100	100	100	
N	32	3	1		36

anglais), laisse supposer que l'obtention du diplôme postulé à cette occasion était inaccessible aux éducateurs physiques québécois qui ne maîtrisaient pas cette langue. De plus, comme plusieurs d'entre eux sont revenus poursuivre leur carrière au Québec en oeuvrant principalement au sein d'institutions d'enseignement de niveau universitaire, il s'ensuit que les nombreux emprunts culturels sélectifs que ceux-ci véhiculent dans leur enseignement et leurs recherches ont pour effet d'influencer la manière de concevoir la raison d'être ainsi que les façons d'être de l'éducation physique dans cette province, et d'orienter de façon directe ou indirecte le choix des objectifs généraux et particuliers qu'il importe d'atteindre à travers les programmes et les cours destinés à la formation académique et professionnelle des éducateurs physiques.

En ce qui concerne les secteurs de la connaissance dans lesquels s'étaient inscrits ceux dont les études graduées étaient terminées au moment de l'application du questionnaire (été 1980), on constate que la physiologie ou la physiologie de l'effort constitue le principal pôle d'attraction puisque près du quart des individus de chaque cohorte qui ont complété leur maîtrise ont poursuivi leur formation dans ce secteur de la connaissance (tableau 3.18, a). Environ 15% des membres qui font partie de chaque sous-groupe ont opté pour le domaine de l'administration. Enfin, même si 19,6% ont choisi à ce moment-là les sciences de l'éducation, il demeure que ce sont surtout les anciens diplômés (1953-1971) qui ont manifesté un intérêt spécifique dans ce sens (26%). Ceux qui ont gradué entre 1976-1978 semblent porter un intérêt davantage manifeste que leurs prédécesseurs envers le conditionnement physique et les sciences du comportement humain.

Pour ce qui est des études de 3e cycle (item b), ce sont à nouveau les secteurs du savoir reliés directement au domaine de l'éducation physique qui ont été le plus souvent sélectionnés. Toutefois, les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant l'année 1971 ont démontré beaucoup plus d'intérêt que celles qui ont gradué durant les années soixante-dix envers les sciences de l'éducation et celles du comportement humain. Cette attention que l'on a accordée jadis au moment de la poursuite des études de 3e cycle envers une meilleure connaissance du fonctionnement de la machine humaine, lorsque cette dernière est confrontée à la pratique des activités physiques ou sportives, a certes contribué à influencer grandement le discours et le

Tableau 3.18

Secteur de spécialisation dans lequel les diplômés en éducation physique ont complété leurs études de 2e ou de 3e cycle, selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Secteurs de spécialisation		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL	
					%	N
A) Etudes de 2e cycle:						
Apprentissage moteur		7,1	5,5	0,0	6,1	12
Conditionnement physique		0,8	14,5	23,5	6,6	13
Physiologie, ou physiologie de l'effort		24,4	27,2	23,5	25,3	50
Préparation à la performance sportive		0,8	1,8	0,0	1,0	2
Administration		14,2	18,2	17,6	15,6	31
Sciences du comportement humain		6,3	5,5	11,8	6,6	13
Sciences de l'éducation		26,0	9,1	5,9	19,6	39
Autres secteurs reliés au domaine de l'éducation physique		7,8	5,5	11,8	7,6	15
Autres secteurs non reliés au domaine de l'éducation physique		12,6	12,7	0,0	11,6	23
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	127	55	16		198
B) Etudes de 3e cycle:						
Apprentissage moteur		13,8	0,0	0,0	12,1	4
Physiologie, ou physiologie de l'effort		20,7	66,7	0,0	24,3	8
Administration		3,4	0,0	0,0	3,0	1
Sciences du comportement humain		13,8	0,0	0,0	12,1	4
Sciences de l'éducation		13,8	0,0	0,0	12,1	4
Autres secteurs reliés au domaine de l'éducation physique		27,6	0,0	0,0	24,3	8
Autres secteurs non reliés au domaine de l'éducation physique		6,9	33,3	100,0	12,1	4
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	29	3	1		33

type de culture professionnelle véhiculée auprès des étudiants de premier cycle lors de leur séjour à l'université, ainsi que la fixation des objectifs que ceux-ci cherchent à atteindre lorsqu'ils oeuvrent auprès des diverses clientèles avec qui ils entrent en relation au cours de leur carrière.

Les informations contenues dans le tableau 3.19 laissent entrevoir qu'un certain nombre de bacheliers en éducation physique qui se sont inscrits à des études de 2e ou de 3e cycle n'avaient pas complété celles-ci, au moment de l'administration du questionnaire (été 1980).

Environ trois-quarts de ceux qui postulent une maîtrise, poursuivent leurs études à temps partiel (item a). Très peu (14,5%) avaient terminé leur scolarité et étaient en mesure de travailler presqu'exclusivement à la rédaction de leur essai ou thèse. Quelque 31,7% des répondants affirment ne pas vouloir compléter leurs études de 2e cycle, pourcentage qui s'élève à 41,9% chez les plus anciens (1953-1971). Chez ceux qui espèrent parachever la tâche entreprise, presqu'autant anticipent pouvoir obtenir leur diplôme en moins d'un an, ou de deux années. Le quart estime cependant qu'il leur faudra y consacrer une période de temps plus longue.

Chez ceux qui poursuivent des études de 3e cycle (item b), deux-tiers des anciens diplômés (1953-1971) y sont inscrits à temps partiel, tandis que la très grande majorité (75%) des gradués récents (1972-1978) y consacrent leurs énergies à temps complet. Au moment de l'enquête, 42,9% n'avaient pas terminé leur scolarité tandis que 37,1% n'envisageaient pas pouvoir compléter les études entreprises à ce niveau. Quant aux autres, la majorité (40%) estiment être en mesure d'obtenir leur diplôme dans un délai de douze à vingt-quatre mois, à compter de l'été 1980; presqu'autant affirment qu'ils l'obtiendront soit à très court terme (30%), ou pas avant deux ans (30%).

Presque tous (97,2%) les éducateurs physiques qui poursuivent à ce moment-là des études de 2e cycle sont inscrits dans une institution d'enseignement située au Canada (tableau 3.20, a). Plus de trois-quarts de leurs collègues qui postulent un doctorat ont aussi choisi de demeurer au pays (item b).

Tableau 3.19

Caractéristiques du régime d'études des diplômés en éducation physique inscrits à un programme de 2e ou de 3e cycle, à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Caractéristiques du régime d'études		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL	
					%	N
A) ETUDES DE 2e CYCLE						
Statut d'étudiant:						
- à temps complet		20,0	22,2	32,7	25,5	37
- à temps partiel		80,0	77,8	67,3	74,5	108
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	45	45	55		145
Rythme des études:						
- scolarité terminée, essai ou thèse à compléter		11,6	13,0	17,9	14,5	21
- scolarité non terminée		46,5	65,2	50,0	53,8	78
- n'envisage pas compléter ce type d'études		41,9	21,8	32,1	31,7	46
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	43	46	56		145
Période de temps prévue avant d'obtenir la maîtrise:						
- de 0 à 6 mois		21,7	17,9	24,2	21,4	18
- de 7 à 12 mois		17,4	10,7	12,1	13,1	11
- de 1 à 2 ans		39,2	32,1	42,4	38,1	32
- de 2 à 3 ans		13,0	28,6	21,3	21,4	18
- plus de 3 ans		8,7	10,7	0,0	6,0	5
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	23	28	33		84
B) ETUDES DE 3e CYCLE						
Statut d'étudiant:						
- à temps complet		33,3	75,0	100,0	40,0	14
- à temps partiel		66,7	25,0	0,0	60,0	21
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	30	4	1		35
Rythme des études:						
- scolarité terminée, thèse à compléter		20,0	0,0	100,0	20,0	7
- scolarité non terminée		40,0	75,0	0,0	42,9	15
- n'envisage pas compléter ce type d'études		40,0	25,0	0,0	37,1	13
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	30	4	1		35
Période de temps prévue avant d'obtenir le doctorat:						
- d'ici 6 mois		26,7	0,0	0,0	20,0	4
- de 7 à 12 mois		6,6	0,0	100,0	10,0	2
- de 1 à 2 ans		40,0	50,0	0,0	40,0	8
- de 2 à 3 ans		26,7	25,0	0,0	25,0	5
- plus de 3 ans		0,0	25,0	0,0	5,0	1
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	15	4	1		20

Tableau 3.20

Pays où les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Pays		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL %	TOTAL N
A) Etudes de 2e cycle:						
Canada		95,6	100,0	96,4	97,2	141
Etats-Unis		4,4	0,0	3,6	2,8	4
Autres pays		0,0	0,0	0,0	0,0	0
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	45	44	56		145
B) Etudes de 3e cycle:						
Canada		78,9	75,0	100,0	79,1	19
Etats-Unis		10,5	25,0	0,0	12,5	3
France		5,3	0,0	0,0	4,2	1
Autres pays		5,3	0,0	0,0	4,2	1
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	19	4	1		24

Tableau 3.21

Universités où les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Universités		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL %	TOTAL N
A) Etudes de 2e cycle:						
Laval		28,9	15,9	21,4	22,1	32
Montréal		22,2	43,2	44,7	37,2	54
Autres universités au Québec		28,9	29,5	19,6	25,5	37
Ottawa		15,6	11,4	10,7	12,4	18
Autres universités au Canada		0,0	0,0	0,0	0,0	0
Universités américaines		4,4	0,0	1,8	2,8	4
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	45	44	56		145
B) Etudes de 3e cycle:						
Laval		5,3	0,0	0,0	4,2	1
Montréal		47,3	25,0	0,0	41,6	10
Autres universités au Québec		5,3	0,0	0,0	4,2	1
Ottawa		15,8	0,0	0,0	12,5	3
Alberta		0,0	50,0	100,0	12,5	3
Autres universités au Canada		5,3	0,0	0,0	4,2	1
Universités américaines		10,5	25,0	0,0	12,5	3
Universités européennes		10,5	0,0	0,0	8,3	2
TOTAL	%	100	100	100	100	
	N	19	4	1		24

L'institution d'enseignement qui est le plus fréquemment sélectionnée par les éducateurs physiques inscrits à un programme de maîtrise au cours de l'année 1980 est l'université de Montréal, suivie de l'université Laval (tableau 3.21, a). A l'exception de ceux qui désirent poursuivre leur scolarité à l'Université d'Ottawa, la très grande majorité des diplômés en éducation physique préfèrent maintenant demeurer au Québec, lorsqu'arrive le moment d'effectuer leurs études de 2e cycle. Une tendance similaire semble se manifester progressivement pour ce qui est de l'obtention du doctorat, bien qu'il faille tenir compte de l'attrait qu'exerce l'Université d'Alberta auprès des individus qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1979 (item b). Fort peu d'éducateurs physiques formés dans les institutions d'enseignement québécoises d'expression française fréquentent maintenant les universités américaines ou européennes, lorsqu'arrive le moment d'effectuer des études de 2e ou de 3e cycle.

Quant aux divers secteurs de spécialisation, l'examen des données figurant au tableau 3.22 (item a) laisse voir que les bacheliers en éducation physique qui poursuivent des études de 2e cycle s'intéressent surtout au domaine de l'administration (19,3%), aux sciences de l'éducation (17,2%), ainsi qu'à la physiologie/physiologie de l'effort (13,8%) et au conditionnement physique (12,4%).

Au doctorat (item b), les principaux secteurs d'intérêts touchent les sciences du comportement humain (33,3%) et les sciences de l'éducation (19%). L'examen des choix qu'effectuent les anciens diplômés (1953-1971) démontre que ceux-ci préfèrent s'inscrire, en troisième lieu, vers un secteur de la connaissance qui n'est pas relié au domaine de l'éducation physique.

Enfin, bien qu'encore faible sur le plan quantitatif, le nombre de diplômés en éducation physique qui ont obtenu une maîtrise après avoir poursuivi leurs études au sein d'une université qui offre un tel programme de formation en langue française est relativement important, si l'on tient compte du fait qu'une telle possibilité ne se présente au Québec qu'au cours des années soixante-dix[1] (tableau 3.23, item a). Au niveau du

[1]Si l'on fait exception de l'Université d'Ottawa qui joua à nouveau le rôle de pionnier dans ce domaine, en 1967, c'est surtout au cours des années soixante-dix qu'une telle possibilité vit le jour; d'abord à l'Université de Montréal (1969), puis à Laval (1973) et à Sherbrooke (1977).

Tableau 3.22

Secteurs de spécialisation dans lequel les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle, à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Secteur de spécialisation		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL	
					%	N
A) Études de 2e cycle:						
Apprentissage moteur		2,3	6,5	1,8	3,4	5
Conditionnement physique		4,5	13,0	18,2	12,4	18
Physiologie, ou physiologie de l'effort		11,4	8,7	20,0	13,8	20
Préparation à la performance sportive		4,5	0,0	3,6	2,8	4
Administration		18,2	26,1	14,5	19,3	28
Administration scolaire		15,9	4,4	3,6	7,6	11
Sciences du comportement humain		11,4	8,7	5,5	8,3	12
Sciences de l'éducation		13,6	21,7	16,4	17,2	25
Autres secteurs reliés au domaine de l'éducation physique		9,1	6,5	9,1	8,3	12
Autres secteurs non reliés au domaine de l'éducation physique		9,1	4,4	7,3	6,9	10
TOTAL	%	100	100	100	100	145
	N	44	46	55		
B) Études de 3e cycle:						
Apprentissage moteur		12,5	0,0	0,0	9,5	2
Physiologie, ou physiologie de l'effort		0,0	0,0	0,0	4,8	1
Administration scolaire		6,3	25,0	0,0	4,8	1
Sciences du comportement humain		37,5	25,0	0,0	33,3	7
Sciences de l'éducation		18,7	25,0	100,0	19,0	4
Autres secteurs reliés au domaine de l'éducation physique		6,3	0,0	0,0	14,3	3
Autres secteurs non reliés au domaine de l'éducation physique		18,7	0,0	100	14,3	3
TOTAL	%	100	100	100	100	21
	N	16	4	1		

Tableau 3.22

Secteurs de spécialisation dans lequel les diplômés en éducation physique poursuivaient des études de 2e ou de 3e cycle, à l'époque où fut effectuée l'enquête (été 1980), selon le moment d'obtention de leur baccalauréat

Secteur de spécialisation		1953-1971	1972-1975	1976-1978	TOTAL	
					%	N
A) Etudes de 2e cycle:						
Apprentissage moteur		2,3	6,5	1,8	3,4	5
Conditionnement physique		4,5	13,0	18,2	12,4	18
Physiologie, ou physiologie de l'effort		11,4	8,7	20,0	13,8	20
Préparation à la performance sportive		4,5	0,0	3,6	2,8	4
Administration		18,2	26,1	14,5	19,3	28
Administration scolaire		15,9	4,4	3,6	7,6	11
Sciences du comportement humain		11,4	8,7	5,5	8,3	12
Sciences de l'éducation		13,6	21,7	16,4	17,2	25
Autres secteurs reliés au domaine de l'éducation physique		9,1	6,5	9,1	8,3	12
Autres secteurs non reliés au domaine de l'éducation physique		9,1	4,4	7,3	6,9	10
TOTAL	%	100	100	100	100	145
	N	44	46	55		
B) Etudes de 3e cycle:						
Apprentissage moteur		12,5	0,0	0,0	9,5	2
Physiologie, ou physiologie de l'effort		0,0	25,0	0,0	4,8	1
Administration scolaire		6,3	0,0	0,0	4,8	1
Sciences du comportement humain		37,5	25,0	0,0	33,3	7
Sciences de l'éducation		18,7	25,0	0,0	19,0	4
Autres secteurs reliés au domaine de l'éducation physique		6,3	25,0	100,0	14,3	3
Autres secteurs non reliés au domaine de l'éducation physique		18,7	0,0	0,0	14,3	3
TOTAL	%	100	100	100	100	21
	N	16	4	1		

Tableau 3.23

Distribution de la population des diplômés en éducation physique d'expression française qui ont obtenu une maîtrise, ou un doctorat, selon l'année de graduation, le sexe et l'université

a- Diplôme de 2e cycle (maîtrise)

Année	Ottawa (1967) H	F	Total	Montréal (1969) H	F	Total	Laval (1973) H	F	Total	Sherbrooke (1977) H	F	Total	Grand total Hommes	Femmes	Total N	Total %
1973				5	0	5							5	0	5	2,5
1974				2	0	2							2	0	2	1,0
1975				6	0	6	1	1	2				7	1	8	4,0
1976				3	3	6	1	1	2				4	4	8	4,0
1977				2	3	5	1	0	1				3	3	6	3,0
1978				5	3	8	9	7	16				14	10	24	12,1
1979				7	6	13	4	0	4	1	0	1	9	1	18	9,1
1980				14	4	18	7	5	12	1	0	1	13	8	31	15,6
TOTAL	83	14	97*	44	19	63	23	14	37	2	0	2	83	14	97	48,7
													152	47	199	100

*Ce nombre fut calculé à partir d'une étude complétée en 1980 par D. Soucie et J. Grenier, professeurs à l'Université d'Ottawa, à partir d'une population où N = 142, et dont près de 68% (n = 97) sont de langue française.

b- Diplôme de 3e cycle (doctorat)

Année	Ottawa (1980) H	F	Total	Montréal (1977) H	F	Total	Laval (1980) H	F	Total	Grand total Hommes	Femmes	Total N	Total %
1980	———			1	0	1	———			1	0	1	100
TOTAL	———			1	0	1	———			1	0	1	100

doctorat (item b), le démarrage s'est effectué à une date beaucoup plus tardive, ainsi que dans un nombre relativement restreint d'institutions.[1]

En résumé, l'évolution d'une occupation au sein du processus de professionalisation suppose que les individus qui oeuvrent à l'intérieur des institutions d'enseignement de haut niveau assument un certain leadership dans le développement d'une branche du savoir, ainsi que sur le plan de son application dans certains secteurs d'activités. La possibilité de poursuivre des études de 2e ou de 3e cycle représente non seulement une manière de faire évoluer un corps de connaissances, elle constitue aussi une façon de mieux préparer un certain nombre de personnes afin que celles-ci soient en mesure de contribuer au développement d'une meilleure stratification de l'occupation, et d'assurer ainsi un meilleur contrôle sur son devenir de même que sur le comportement des individus qui en font partie.

Les progrès qui furent réalisés sur le plan des études graduées dans certaines universités québécoises d'expression française au cours de la dernière décennie ont presque permis d'atteindre le seuil de l'autosuffisance, puisqu'il est maintenant possible de former, dans cette province, la très grande majorité des ressources humaines qui devaient autrefois aller compléter leur préparation académique et professionnelle aux Etats-Unis, au Canada ou en Europe.

Un tel état de fait devrait favoriser l'émergence d'une certaine stratification en permettant à plusieurs éducateurs physiques d'occuper des fonctions hiérarchiques beaucoup plus élevées.

Conclusion

D'après Wilensky, une occupation évolue à l'intérieur du processus de professionalisation lorsque ses membres reçoivent une formation académique et professionnelle dans une institution d'enseignement de niveau universitaire.

---

[1] A l'exception de l'Université de Montréal (1977), la possibilité d'effectuer des études de 3e cycle ne fait que débuter à l'Université Laval (1980) ainsi qu'à l'Université d'Ottawa (1980).

En ce qui concerne l'éducation physique, son enracinement au Québec francophone s'effectue de façon évidente sur ce plan à compter de la seconde moitié du XXe siècle, ce qui a pour effet de permettre l'implantation massive de ce type de travailleurs au cours des années soixante-dix, puisqu'on dénombre 4 744 bacheliers à la fin de cette décennie.

Une occupation se professionalise aussi lorsque les individus qui en font partie ont la possibilité d'obtenir des emplois à temps complet et d'y faire carrière. Pour être en mesure d'atteindre cet objectif, il importe que l'évolution de cette dernière se situe dans la phase de démarrage, et qu'une grande majorité de ses membres oeuvrent déjà à l'intérieur de quelques secteurs de la division sociale et technique du travail. Lorsque la structure de l'occupation se précise, on note l'existence d'une certaine concentration des effectifs dans un champ particulier du monde du travail ainsi que l'émergence de diverses tendances dans quelques autres secteurs. Parallèlement, certaines branches d'activités que l'on retrouve au moment de la période originelle sont remises en question, au moment où se produisent successivement les phases de transition ainsi que celle du démarrage.

Vu l'absence d'études antérieures et de données quantitatives qui auraient permis de démontrer où, quand, comment, ainsi que dans quelles proportions se sont effectués les mouvements de main-d'oeuvre entre les divers champs et secteurs d'application, il n'est donc pas possible de déterminer de manière précise quels sont les domaines et les aspects du marché de l'emploi qui sont demeurés stationnaires tout en faisant ressortir, par la même occasion, celles où les tendances se sont manifestées à la hausse ou à la baisse, depuis le moment où cette occupation a pris racine au sein de la communauté québécoise d'expression française.

Lorsqu'on se base sur les informations fournies par les diplômés en éducation physique qui ont répondu au questionnaire qui leur fut adressé au tout début de l'été 1980 il ressort, en procédant à un examen des caractéristiques occupationnelles, que la très grande majorité (90,9%) occupe un emploi à temps complet, qu'ils considèrent permanent dans 90,9% des cas, tout en étant relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité

physique ou sportive pour 87,2% d'entre eux. De plus, 83,8% oeuvrent à l'intérieur du système d'éducation, où près de trois-quarts détiennent le titre de professeur, ou y occupent des fonctions relativement similaires.

La répartition des diplômés en éducation physique à divers niveaux du système d'enseignement constitue en quelque sorte un reflet de son rythme d'implantation en tant que matière académique. Ainsi, ceux qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1976 sont plus nombreux à oeuvrer au secondaire, tandis que les personnes qui ont gradué entre 1972 et 1978 voient leurs effectifs doubler à l'élémentaire. L'ouverture d'un nombre important de postes à la suite de la création de plusieurs cégeps à la fin des années soixante ainsi qu'au début de la décennie suivante est visible par le fait qu'un pourcentage plus élevé d'éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme avant 1972 travaillent à ce niveau, comparativement à ceux qui ont gradué par la suite et qui ont pu y trouver un emploi.

Quant à la situation qui prévaut au tout début des années quatre-vingts, l'offre de service de ce type de main-d'oeuvre semble dépasser de beaucoup la demande, si l'on se base sur l'incapacité qu'éprouvent les nouveaux diplômés (1979) à se trouver du travail. Le fait que seulement une personne sur deux faisant partie de cette cohorte possède un emploi à temps complet, quelque quatorze mois après avoir obtenu leur baccalauréat, ajouté au pourcentage relativement élevé de ceux qui occupent divers postes dont certains n'ont pas ou peu de relation avec leur formation universitaire, laisse planer un certain doute en ce qui a trait au niveau de fonctionnalité ou de correspondance qui est censé exister entre le contenu des programmes d'études dispensés par les institutions d'enseignement universitaire et les exigences du marché du travail, lequel suppose que les travailleurs ont reçu une formation suffisamment polyvalente pour être mobiles, lorsque confrontés à une telle nécessité.

Cette faible interrelation fonctionnelle qui semble exister au début des années quatre-vingts entre le monde de l'éducation et le marché du travail en ce qui concerne les diplômés en éducation physique peut avoir été engendrée par une modification non prévue de la structure du marché de l'emploi pour ce type de main-d'oeuvre, ainsi que par la présence d'une certaine saturation des principaux secteurs d'application. Elle peut aussi provenir

de l'émergence de nouveaux champs ou branches d'emplois qui supposent qu'une catégorie de travailleurs passe rapidement de la qualification en terme d'occupation, à la qualification en terme de fonctions à accomplir, phénomène qui suppose l'acquisition d'une compétence particulière de la part des individus concernés, ainsi qu'une plus grande segmentation et stratification au sein de l'occupation.

Enfin, une telle situation peut aussi avoir été causée par la rareté des emplois, bien qu'à cette époque (été 1980), l'arrivée sur le marché du travail des personnes qui font partie de la dernière vague des diplômés (1979) remonte à quatorze mois, c'est-à-dire tout juste avant le déclenchement de la crise et la chute des emplois qui se manifeste à l'échelle du pays, voire même de plusieurs nations industrialisées. Bien que cette crise se présente de façon plus aiguë dans certains secteurs de la main-d'oeuvre, il demeure que les possibilités d'emploi dans le domaine de l'éducation physique et du sport devraient être moins affectées, si l'on se base sur une facette de l'étude conduite par Hess dans le cadre de sa thèse de doctorat, et dont l'une des principales constatations met en évidence le fait qu'au cours de la grande période de dépression économique (1929-1939) le niveau d'emploi des éducateurs physiques s'est maintenu assez stable aux Etats-Unis dans les petites localités ainsi que dans les villes (1959, 177-178), et que les possibilités d'emplois pour les éducateurs physiques ont même augmenté durant cette période (Mitchell; cité par Hess; 1959, 174). Une très forte proportion d'éducateurs physiques qui oeuvrent présentement au Québec travaillent aussi dans de petites agglomérations urbaines, ainsi que dans les cités et villes.

Le fait que l'éducation physique se soit développée au cours des années soixante et soixante-dix dans cette province en très grande partie grâce aux décisions que l'Etat prit en rendant obligatoire l'enseignement de cette matière à divers niveaux du système scolaire, eut pour effet de favoriser la formation et l'engagement d'un type d'éducateur physique chargé d'enseigner d'abord et avant tout une matière spécifique dans les écoles. Les diplômés en éducation physique furent alors perçus, légalement et socialement, comme des professeurs et non pas comme des travailleurs faisant partie d'une profession différente, comme c'est le cas pour les infirmières, les psychologues et les conseillers en orientation lorsqu'ils oeuvrent dans le système d'éducation.

Si l'on fait exception de la situation qui prévaut dans le monde de l'éducation où quelques personnes occupent des postes qui leur permettent d'orienter le devenir de l'éducation physique ainsi que le comportement de leurs collègues compte tenu des positions qu'ils occupent sur le plan hiérarchique, on constate que fort peu de diplômés en éducation physique détiennent des postes de commande dans des secteurs reliés au domaine de l'activité physique ou du sport. Cette faible stratification de l'occupation que l'on constate à la toute fin des années soixante-dix peut avoir été engendrée en grande partie par le fait que la possibilité de poursuivre des études graduées au sein d'institutions d'enseignement de langue française ne se manifeste qu'au cours de cette décennie, et que les personnes qui ont fait de telles études n'ont pas encore réussi à affirmer suffisamment leur présence sur le marché du travail.

CHAPITRE 4

LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DE L'EDUCATEUR PHYSIQUE

INTRODUCTION

La socialisation, en tant que "processus d'acquisition de connaissances, de modèles, de valeurs, de symboles, bref de 'manières de faire, de penser et de sentir' propres aux groupes, à la société, à la civilisation où une personne est appelée à vivre" (Rocher; 1968, 105) n'est pas facilement perceptible chez un groupe de travailleurs.

En plus de préciser les étapes que comprend ce processus, le chercheur est confronté à certaines difficultés telles le degré de développement et d'interrelation qui existe "entre les deux mécanismes principaux de socialisation que sont l'apprentissage et l'intériorisation d'autrui" (Rocher; 1968, 111), le rythme auquel les personnes intègrent les éléments socio-culturels qui sont privilégiés par l'ensemble des individus qui pratiquent le même métier ou profession ainsi qu'à l'importance que les travailleurs accordent à certains facteurs à différentes périodes de leur vie active.

> "Le résultat normal - du point de vue sociologique - de la socialisation est de produire une conformité suffisante des 'manières de faire, de penser et de sentir' chez chacun des membres d'une collectivité pour que, d'une part, chaque personne s'adapte et s'intègre à cette collectivité et que, d'autre part, celle-ci puisse maintenir et durer" (Rocher; 1968, 109).

Sans trop entrer dans les détails et en simplifiant quelque peu les choses, on peut dire que l'apprentissage de connaissances particulières ainsi que l'acquisition d'attitudes et d'habitudes spécifiques, qui contribuent à guider par la suite[1] le comportement des diplômés en éducation physique sont grandement influencés par les buts que poursuivent les programmes de formation ainsi que par la variété et le contenu des cours auxquels ils se sont inscrits durant leur séjour à l'université. Elles sont aussi influencées par les divers agents de socialisation avec lesquels les futurs travailleurs entrent en contact à ce moment-là et avec qui ils entretiennent, à divers niveaux, des rapports de conformité, de variance ou de déviance en ce qui concerne la poursuite de certains buts, de diverses valeurs, de même qu'en ce qui a trait à la perception de leur raison d'être ainsi que de leurs façons d'être individuelle et collective au sein de la société.

Bien qu'il soit reconnu que les professeurs qui oeuvrent dans les institutions d'enseignement de niveau universitaire contribuent à inculquer de façon directe ou indirecte à leurs étudiants diverses façons de voir, de penser et d'agir qui ont une certaine relation avec celles préconisées par leur groupe d'appartenance ou de référence, l'objectif de la présente thèse ne vise pas à circonscrire de manière exhaustive et systématique l'influence que les divers milieux et agents de socialisation exercent sur la formation et le devenir des diplômés en éducation physique.

Une telle étude ne peut être effectuée dans une recherche conduite à posteriori, c'est-à-dire lorsque les répondants ont déjà obtenu leur diplôme et se situent sur le marché du travail.

> "Generally, socialization refers to the process(es) by which the individual gains an understanding of the society's status structure and of

---

[1] L'intégration d'éléments socio-culturels (modèles, rôles, valeurs, normes, connaissances, etc.) au cours de cette période intensive de socialisation, contribue à rendre "naturelle" ou "normale", certaines façons de percevoir, de penser et d'agir puisque "la socialisation fournit, au niveau de la pensée, des caractéristiques mentales, des représentations, des images, des connaissances, des préjugés, des stéréotypes, bref des manières de penser" (Rocher; 1968, 109); ainsi, "les connaissances, les normes, les valeurs d'un milieu, après avoir été imposées de l'extérieur, sont progressivement intériorisées pour devenir la raison et la conscience de chaque personne" (Rocher; 1968, 116).

> the role prescriptions and behavior associated with the different positions in the structure. For the person aspiring to become a member of a profession these processes result in the development of his professional self, with selective acquisition of the values, attitudes, knowledge, and skills current in the professional group. These are fused to a more or less consistent set of dispositions which govern his behavior in a wide variety of professional and extraprofessional situations. All of the structural attributes of professionalization of an occupation represent socializing influences on its practitioners" (Wright; 1970, 12-13).

La socialisation "professionnelle", c'est-à-dire le processus par lequel les membres d'un groupe occupationnel apprennent et assimilent les valeurs, les normes, les symboles, les modèles, les rôles que privilégie une collectivité de travailleurs, influence grandement les opinions, les attitudes et le comportement des personnes qui en font partie, tout en imprimant à leur agir une direction, une forme et un contenu spécifiques. Le fait que les individus qui en sont membres possèdent suffisamment de choses en commun avec les autres personnes qui font partie de cette collectivité de travailleurs, leur permet aussi de communiquer entre eux, de communier à certains sentiments, de partager des aspirations, des goûts, des besoins, des activités, bref, de partager ensemble assez d'idées ou de traits particuliers pour se reconnaître et s'identifier dans "le nous" qu'ils forment.

L'intériorisation d'une manière d'être et de certaines façons de faire que l'on attribue généralement à tel type de travailleur, ou de façon plus particulière au métier qu'il pratique, prend de multiples formes à différents moments de la vie active. La majorité des auteurs considèrent que l'amorce de ce processus qui comprend plusieurs étapes, débute bien avant que l'individu n'occupe son premier emploi (Olesen et Whittaker; 1970, 218 - Keil, Riddell et Green; 1974, 80 - Musgrave; 1974; 98-99).

> "The socialization of the would-be professional begins in earnest with his entrance into post-secondary educational preparation for his career" (Wright; 1970, 13).

> "Socialization is a process. There is, therefore, the possibility that there are stages to the process. Certainly the commonest method of analysis is to split the process into stages (...). It is proposed to use stages based on the structural and organizational framework within which the whole process of economic socialization takes place (this process can be subdivided conceptually into the learning of producer and consumer roles). Four stages are considered: (1) pre-work socialization, (2) entry to the labour force, (3) socialization into the labour force, (4) job changes. These stages are chosen so that despite the prominence given to the first choice of occupation the framework can be applied to all choices of occupation that an individual makes throughout his working life" (Musgrave; 1974, 101).

> "The discussion of conceptual adequacy in the area of professional socialization is particularly complex: on the one hand the area represents the merging of a number of concerns in substantive studies, namely the studies of the given occupations implicated, and on the other it embraces several formal areas, the area of adult socialization, the problem of professionalization and the issue of institutions" (Glaser et Strauss; 1967, 32-35).

Les questions relatives au degré et au genre de socialisation qui se manifestent à certaines étapes dans la carrière d'un travailleur[1] ne seront pas traitées de façon exhaustive, de même que celles qui portent sur les facteurs de socialisation qui contribuent à façonner la "personnalité sociale" du diplômé en éducation physique.[2]

Toutefois, l'examen de cette facette de la situation occupationnelle nécessite que l'on tienne compte du fait que la mise en place des mécanismes

---

[1]Outre la socialisation relativement intensive qui se produit lors du séjour à l'université, les expériences vécues au moment de la recherche et de la pratique du premier emploi ou de tout autre emploi subséquent exigent l'adaptation à des situations nouvelles, voire même à une re-socialisation, c'est-à-dire à "l'acquisition de connaissances techniques nouvelles; la compréhension d'un système officiel et d'un système non-officiel ou caché de rôles, d'interactions, de communications, de sanctions; l'entraînement à des méthodes et à un nouveau rythme de travail, à de nouvelles conditions de vie, parfois aussi à un nouveau standard de vie, etc." (Rocher; 1968, 106).

[2]"La personnalité sociale c'est cette identité qui assure à la personne une place dans la société et une certaine unité ou cohérence de son être et de son agir" (Rocher; 1968, 129-130).

de socialisation des membres d'une occupation, constituent à la fois un préalable et une conséquence aux transformations structurelles que connaît une occupation en voie de se professionnaliser.

Les divers aspects de la question se rapportant à la socialisation professionnelle peuvent être explorés en modifiant, en partie, ce que Joan Wright considère comme étant les quatre sources majeures d'influence qui contribuent à la socialisation d'un professionnel: la période de formation et d'entraînement, l'affiliation professionnelle, l'expérience de travail ainsi que certaines pratiques qui existent au sein de l'institution où l'individu exerce son métier (1970, 4).

Comme ces divers aspects représentent à la fois des phases et des facettes du processus de socialisation d'un travailleur, il est nécessaire de préciser que, selon nous, l'étape première ou initiale de ce type de socialisation porte sur les informations reçues et les expériences vécues par les personnes concernées avant qu'elles s'inscrivent à un programme de formation spécifique dispensé par une institution d'enseignement technique ou professionnel. La période de formation académique et professionnelle constitue une seconde étape tandis que les expériences vécues sur le marché du travail, les diverses directives qui régissent la pratique de cette occupation dans les institutions où les éducateurs physiques oeuvrent, leur implication au sein d'associations à caractère professionnel ainsi que leur attitude face à l'éducation continue représentent quatre facettes de la socialisation tertiaire ou avancée.

4.1 L'ETAPE PREMIERE OU INITIALE DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Cette phase de la socialisation professionnelle n'a pu être abordée de façon globale dans la présente recherche, compte tenu du fait que la population interrogée se situe déjà à la troisième étape de ce processus, et que la perception de la situation qui prévalait avant leur inscription au niveau universitaire constitue une opinion à posteriori avec toutes les réserves que cela implique. L'examen de cet aspect de la question ne tient donc aucunement compte du genre d'informations reçues et du type d'expériences vécues par les éducateurs physiques avant d'être admis à l'université.

Les seules informations présentement disponibles et susceptibles de nous renseigner quelque peu sur cette phase de la socialisation professionnelle viennent de l'opinion qu'émettent les répondants au sujet de la pertinence de leur choix de s'inscrire à un programme d'études en éducation physique, ainsi que leur perception du niveau de concordance qui existe entre l'emploi occupé à temps complet et les aspirations qu'ils entretenaient avant, durant, et à la fin de leurs études de le cycle (baccalauréat).

En ce qui concerne la première facette de ce type de socialisation, l'examen des données contenues dans le tableau 4.1 indique qu'environ 86% des personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'activité physique, de même que près de deux-tiers des individus qui font partie de chaque cohorte et dont l'emploi n'est relié qu'en partie ou pas du tout au secteur de leur formation initiale, considèrent qu'ils se réorienteraient à nouveau vers le domaine de l'éducation physique s'ils avaient la possibilité de refaire un choix au sujet du genre d'études universitaires à entreprendre au niveau du baccalauréat. Comparativement à leurs aînés, les diplômés de 1979 sont cependant moins certains de leurs sentiments à l'égard d'un tel choix hypothétique, puisqu'une même proportion avoue que le maintien d'une telle décision représente à leurs yeux davantage une probabilité (43,7%) qu'une certitude (42,5%). Comparativement à leurs prédécesseurs, cette ambiguité au sujet de l'orientation de la carrière dès le moment de l'inscription à l'université apparaît aussi de façon beaucoup plus évidente chez les nouveaux diplômés (1979) qui n'ont pu trouver un emploi permettant de mettre en valeur les connaissances qu'ils ont acquises en éducation physique ou en sciences de l'activité physique puisque 58,6% d'entre eux expriment un certain doute à cet effet, tandis que moins de 30% de ceux qui ont gradué auparavant sont portés à penser de la sorte.

Parmi les éducateurs physiques qui sont portés à remettre en question leur choix initial, le tiers des nouveaux diplômés (1979) considère qu'ils aimeraient demeurer en éducation physique ou en sciences de l'activité physique, mais qu'ils souhaiteraient changer d'université. Toutefois, la très grande majorité des personnes qui sont portées à remettre en question le fait de s'être inscrit, en début de carrière, à un programme d'études en

Tableau 4.1

Décision que prendraient les diplômés en éducation physique s'ils avaient la possibilité de refaire leur choix de carrière initial, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Décision: Choisirait le même domaine d'études		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Oui, certainement		60,9	60,1	55,3	42,5	33,3	38,6	33,3	10,3
Oui, probablement		27,0	25,6	30,8	43,7	31,8	20,5	31,1	58,6
Non, probablement		9,8	11,3	13,2	10,4	25,8	29,5	28,9	20,8
Non, certainement		2,3	3,0	0,7	3,4	9,1	11,4	6,7	10,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	345	391	425	87	66	44	45	29
Demeurerais en éducation physique mais changerais d'université		3,6	8,6	8,6	33,3	0,0	5,9	5,3	0,0
Demeurerais en éducation physique mais changerais de spécialité		18,2	12,9	17,1	0,0	4,3	23,5	5,3	22,2
Préférerais s'inscrire dans un domaine d'études autre que l'éducation physique		70,9	64,2	65,8	66,7	91,4	64,7	68,3	66,7
Autre décision		7,3	14,3	8,5	0,0	4,3	5,9	21,1	11,1
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	55	70	70	12	23	17	19	9

éducation physique ou en sciences de l'activité physique affirment qu'ils opteraient pour une formation dans un tout autre domaine.

Tout en considérant qu'il importe d'interpréter avec certaines réserves les réponses aux questions qui obligent les individus à effectuer un retour dans le temps, il semble que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1976 considèrent, dans une proportion légèrement plus élevée que leurs collègues qui ont gradué par la suite, que l'emploi qu'ils occupaient à temps complet au moment de l'enquête (été 1980) correspond en grande partie aux attentes qu'ils entretenaient avant d'entreprendre leurs études de le cycle en éducation physique (tableau 4.2, item A).

Le pourcentage de ceux qui considèrent qu'il n'en est pas de même augmente cependant de façon progressive par la suite pour atteindre 47,9% des nouveaux diplômés (1979), comparativement à 35,3% parmi les plus anciens (1953-1971). Chez ces mêmes cohortes, on retrouve un écart relativement similaire (43,7% versus 32,2%) en ce qui concerne le type d'attentes qu'entretenaient durant leurs études (tableau 4.2, item B) les personnes dont l'emploi est totalement ou en grande partie relié au domaine de l'éducation physique. L'écart entre les attentes et la réalité est beaucoup moins important lorsque les individus se trouvent dans la phase terminale de leur formation (tableau 4.2, item C), puisqu'environ 70% des membres de chaque cohorte estiment qu'il n'y a guère de différence entre leur perception d'alors et la situation qu'ils ont à vivre dans leur emploi. Un tel état de fait peut dépendre, en grande partie, des stages de formation pratique que les éducateurs physiques doivent généralement effectuer sur le terrain au cours de leur dernière année d'études.

Enfin, parmi les personnes qui travaillent dans un domaine qui est peu ou pas relié à leur formation universitaire originelle, un très fort pourcentage des membres de chaque cohorte affirment que la position qu'ils occupent est loin de correspondre aux attentes qu'ils entretenaient avant de s'inscrire à un programme d'études en éducation physique, voire même durant la réalisation de celui-ci (tableau 4.2, items A et B). De plus, seulement 30% des membres de chaque cohorte qui font partie de ce groupe de travailleurs

Tableau 4.2

Proportion des diplômés en éducation physique qui estiment que leur emploi actuel correspond aux attentes qu'ils entretenaient au moment où ils poursuivaient leurs études de premier cycle, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Niveau de correspondance	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Avant de commencer les études de le cycle en éducation physique								
- totalement	23,8	20,5	20,8	22,1	1,6	11,4	4,3	0,0
- en grande partie	33,6	33,3	28,8	26,7	11,1	11,4	19,6	6,9
- quelque peu	16,2	18,7	24,6	17,4	15,9	13,6	8,7	6,9
- pas du tout	19,1	21,5	22,5	30,2	69,8	59,1	65,2	86,2
- ne sais pas	7,3	6,0	3,3	3,6	1,6	4,5	2,2	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	345	396	427	86	63	44	44	29
B) Durant leurs études de le cycle en éducation physique								
- totalement	21,4	19,3	20,6	20,7	1,6	4,6	4,4	0,0
- en grande partie	42,6	40,5	39,7	34,5	15,6	9,1	17,4	0,0
- quelque peu	20,0	24,4	27,3	34,5	25,0	38,6	21,7	27,6
- pas du tout	12,2	14,5	11,7	9,2	56,3	47,7	54,3	72,4
- ne sais pas	3,8	1,3	0,7	1,1	1,5	0,0	2,2	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	345	393	428	87	64	44	46	29
C) A la fin de leurs études de ler cycle en éducation physique								
- totalement	26,5	25,4	30,3	26,4	4,5	9,1	10,9	3,4
- en grande partie	43,3	42,5	43,7	44,8	25,8	20,5	20,6	0,0
- quelque peu	19,5	20,9	17,6	20,7	22,8	27,2	20,6	34,5
- pas du tout	8,7	10,2	8,4	8,1	43,9	43,2	47,8	62,1
- ne sais pas	2,0	1,0	0,0	0,0	3,0	0,0	0,7	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	344	393	426	87	66	44	46	29

ayant complété leurs études entre 1953 et 1978 avaient pressenti, à la toute fin de leurs études, qu'ils se retrouveraient dans une telle situation comparativement à 3,4% des diplômés de 1979 (tableau 4.2 C). Une proportion importante des nouveaux diplômés (1979) estiment que l'emploi qu'ils occupent n'a pas du tout d'affinité avec les attentes qu'ils entretenaient avant (86,2%), durant (72,4%), ou à la fin (62,1%) de leurs études de premier cycle.

Puisque la période de temps que les diplômés en éducation physique passent à l'université dans le but d'acquérir une formation académique et professionnelle exerce une influence marquante sur leurs façons de voir, de penser et d'agir, comment perçoivent-ils certains éléments qui se rapportent à cette seconde étape du processus de professionnalisation?

4.2 L'ETAPE SECONDE OU INTERMEDIAIRE: LA FORMATION ACADEMIQUE ET PROFESSIONNELLE PERCUE SOUS L'ANGLE DE LA FONCTIONNALITE OU DE LA CORRESPONDANCE QUI EXISTE ENTRE LES ETUDES ET LE TRAVAIL

Dans l'esprit de Talcott Parsons, la fonction représente un besoin d'un système d'action auquel un individu doit faire face pour se maintenir et agir (1959, 547-559). Pour Emile Durkheim, la fonction exprime le rapport de concordance entre les mouvements et quelques besoins de l'organisme (1960, 11-34). Quant au concept "fonctionnalité", il est perçu, par certains auteurs, comme "la contribution qu'apporte un élément à l'organisation ou à l'action de l'ensemble dont il fait partie..." (Carpentier, Chamberland, Laliberté, Rainville; 1975, 314).

L'examen de la fonctionnalité de la préparation académique et professionnelle que reçoit l'éducateur physique est effectué en observant dans un premier temps le niveau d'utilité que représentent certains éléments de la formation que ce travailleur a reçue, ou qu'il aurait aimé recevoir au moment de son passage à l'université. Deuxièmement, elle porte sur le taux de satisfaction qu'éprouvent les éducateurs physiques à l'égard de certaines facettes de leur formation, en se basant sur les expériences qu'ils ont eu l'occasion de vivre depuis leur arrivée sur le marché du travail. En troisième lieu, la fonctionnalité de la formation reçue est examinée sous l'angle de l'offre et de la demande de ce type de main-d'oeuvre.

4.2.1 L'utilité de certains types de savoirs

L'utilisation que font les éducateurs physiques de certaines connaissances auxquelles ils ont été exposés au moment de la poursuite de leurs études de premier cycle permet de déterminer en partie le niveau de correspondance qui existe entre l'orientation ou le contenu des cours qui font partie du programme de formation qui a été suivi, ainsi que leur capacité à pouvoir remplir les principales tâches qui leur sont confiées dans l'exercice de leurs fonctions habituelles.

Pour les fins de la présente recherche, les divers éléments de connaissance retenus ont été regroupés en quatre types de savoirs. La signification de chacun de ces concepts est donnée dans la partie de la thèse où l'on traite des cinq phases du processus de professionnalisation de Wilensky (section 1.2.2.2-b, pp. 66-67). On y retrouve notamment le savoir-science (à caractère théorique), le savoir-culture (centré sur l'acquisition d'un habitus culturel:[1] valeurs, normes, symboles, rôles, etc.), le savoir-faire-faire (centré sur la capacité de communiquer et de transmettre ses connaissances), ainsi que le savoir-faire (centré sur l'acquisition d'habiletés à caractère pratique).

Afin d'être en mesure d'examiner de façon synthétique la quinzaine de facettes retenues pour les fins de la présente étude, chacune d'entre elles fut classifiée de manière à pouvoir former un ensemble d'indicateurs pouvant logiquement être regroupés en quatre index qui se rapportent à chacune des grandes catégories de savoir retenues.

Dans le but d'avoir une perception plus spécifique de cet instrument de mesure, voici les caractéristiques particulières qui ont été considérées

---

[1]Selon Bourdieu, l'habitus culturel. "c'est le produit de l'intériorisation d'un système de perception, de pensée, d'appréciation et d'action et, en même temps, de la méconnaissance des délimitations de ce système et des limites liées à cette délimitation. Ce produit définit le réel ou ce qui est socialement accepté comme réel par le groupe; par une mise en ordre de certains aspects de la réalité, il opère une mise en ordre de la pensée et instruit sur l'art de cette opération. Cet habitus sert ainsi de schème d'invention ou de support à l'improvisation. Il est souvent implicite, c'est-à-dire qu'il ne se manifeste qu'à l'état pratique dans la constitution des diverses pratiques en leur fournissant des cadres intellectuels de référence, des techniques de composition et d'exposition" (1967, 369-374).

pour chacun d'entre eux, suivi de la matrice des coefficients d'association gamma. Nous avons retenu les items dont le coefficient d'association était d'environ 0,40 et plus.

Les index destinés à mesurer le savoir-science (i-1) et le savoir-culture (i-2), ont été construits à partir de trois indicateurs et ils varient de 3 à 9. Le nombre de sujets fut réparti en trois groupes relativement inégaux, lorsqu'on divise la population en terciles (tableau 4.3, items A et B). Il en est de même pour les index mesurant le savoir-faire-faire (i-3) et le savoir-faire (i-4), lesquels comprennent respectivement cinq et quatre indicateurs. Le premier varie de 5 à 15, tandis que le second s'échelonne de 4 à 12 (tableau 4.3, items C et D).

Après avoir examiné d'abord l'opinion émise par les personnes qui ont reçu une telle formation, et analysé ensuite les réponses fournies par celles qui affirment que leur préparation professionnelle ou académique en regard de tel ou tel élément fut inexistante ou nettement insuffisante, et qu'elles auraient désiré en obtenir davantage sur ce sujet lorsqu'elles ont suivi leurs études de premier cycle en éducation physique, nous chercherons à établir l'ordre hiérarchique qui existe entre les 15 items qui ont été retenus pour les fins de la présente recherche. Dans ce dernier cas, le recours à la moyenne pondérée permet de tenir compte à la fois de l'opinion émise par les individus qui ont reçu on non une telle formation en regard de chacun des items concernés, et de fournir une meilleure perception de leur utilité relative.

L'identification de la fonctionnalité que représentent les diverses parties de la formation que reçoivent les éducateurs physiques ou qui sont susceptibles de faire partie d'un programme de formation académique et professionnelle, permet de constater à la fois l'importance que les praticiens accordent envers certaines connaissances qu'ils ont acquises au moment de leur formation initiale, tout en précisant les diverses carences qu'ils ont identifiées au cours des expériences qu'ils ont eu l'occasion de vivre sur le terrain.

En procédant de la sorte, cela permet aussi de déterminer si, dans l'ensemble, les programmes de niveau universitaire destinés à former les éducateurs physiques répondent de manière fonctionnelle aux besoins

Tableau 4.3

a - Index à l'égard du savoir science

Pondération	3	4	5	6	7	8	9
Fréquence	166	160	184	228	49	26	16
Cumulatif (%)	20	39	62	89	95	98	100

b - Index à l'égard du savoir culture

Pondération	3	4	5	6	7	8	9
Fréquence	34	34	88	129	66	34	20
Cumulatif (%)	8	17	39	70	87	95	100

c - Index à l'égard du savoir faire-faire

Pondération	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fréquence	37	39	53	53	68	69	19	12	9	1	1
Cumulatif (%)	10	21	36	50	69	88	94	97	99	100	100

d - Index à l'égard du savoir faire

Pondération	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fréquence	29	36	70	57	62	33	29	18	13
Cumulatif (%)	8	19	39	55	73	83	91	96	100

Pour chacun des index, voici les caractéristiques qui ont été retenues au cours de la présente enquête, ainsi que les coefficients d'association gamma.

i1- Index mesurant le savoir science

Question	Contenu de la question
a	- connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain (0,93)
b	- connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique (0,95)
c	- connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu (0,92)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	a	b	c
a	-	0,73	0,64
b		-	0,71
c			-

i2- Index mesurant le savoir culture

Question	Contenu de la question
d	- connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques (0,87)
e	- acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique (0,86)
f	- connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique (0,91)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	d	e	f
d	-	0,49	0,49
e		-	0,39
f			-

i3- Index mesurant le savoir faire-faire

Question	Contenu de la question
g	- connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes (0,78)
h	- connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats (0,78)
i	- connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants ou clients (0,79)
j	- initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accmplir (0,86)
k	- initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer, ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives (0,88)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	g	h	i	j	k
g	-	0,45	0,36	0,58	0,37
h		-	0,48	0,40	0,47
i			-	0,36	0,64
j				-	0,77
k					-

i4- Index mesurant le savoir faire

Question	Contenu de la question
l	- acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes (0,84)
m	- acquisition des savoir faire en cas d'accident sportif (0,89)
n	- acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (0,83)
o	- acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif (0,79)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	l	m	n	o
l	-	0,58	0,41	0,32
m		-	0,52	0,44
n			-	0,40
o				-

ressentis par ce type de travailleurs, lorsque ceux-ci se basent sur les diverses tâches qu'ils ont à exécuter dans l'exercice des fonctions qui sont reliées à leur emploi actuel.[1]

> "The sociologist must attempt to understand not only what the practitioner's problems are, but something of the wider culture and values of an occupation (...). The culture of the most practising professions (...) is vastly different from that of academic life" (Heraud; 1979, 193).

> "The issue of 'professional knowledge' is a social question, and not just a question of objectively determining if an occupation has an abstract, theoretical knowledge base (...). Rather than being neutral, occupational knowledge is partially related to the social meanings of the tasks of practitioners" (Klegon; 1975, 183).

La socialisation intermédiaire (secondaire) des éducateurs physiques est assurée en grande partie par les cours qu'ils suivent durant la période de formation initiale. L'examen du niveau d'utilité de certaines connaissances qui ont été acquises, ou qu'ils auraient aimé assimiler à ce moment-là, constitue un élément important en ce qui concerne la valeur que représente la formation obtenue au sein de l'institution fréquentée.

Il n'existe pas, dans les universités québécoises d'expression française un programme de formation dont le contenu est universellement accepté, et qui pourrait servir de prototype pour évaluer la pertinence du programme d'études destiné à former les éducateurs physiques. Toutefois, il demeure que la préparation académique et professionnelle que reçoivent ces derniers dans diverses institutions porte sur un certain nombre de cours qui peuvent être perçus comme faisant partie de la formation de base, même si leur contenu se transforme au fil des décennies vu l'évolution dynamique du domaine d'études et des champs de pratique. Le choix des thèmes évalués porte sur des cours qui sont susceptibles d'être retenus et offerts par l'ensemble

---

[1] Bien que cela constitue l'approche souhaitable, nous ne procéderons à aucune analyse de tâches dans le but d'identifier les connaissances théoriques, les habiletés techniques ainsi que les attitudes et les comportements professionnels, qu'il serait souhaitable d'intégrer dans la poursuite d'objectifs éducatifs des divers programmes de formation offerts dans le passé et actuellement à cette catégorie de travailleurs.

des entités académiques québécoises d'expression française qui se préoccupent de former ce type de travailleurs. La formulation des questions relatives à chaque élément inventorié tient aussi compte du fait que la raison d'être d'un programme d'étude de premier cycle est centrée sur l'acquisition d'une variété de connaissances qui permettent à un individu d'être en mesure d'oeuvrer par la suite sur le marché du travail. Elle prend aussi en considération le fait que la spécialisation s'effectue d'habitude aux niveaux du 2e et du 3e cycles et que, tout en y acquérant une formation de base lors de la poursuite de son baccalauréat, le futur travailleur a la possibilité de concentrer son attention sur un secteur d'études particulier.

Même si chaque thème examiné a été classifié dans l'une ou l'autre catégorie du savoir mentionnée précédemment, il importe de conserver à l'esprit qu'il n'existe généralement aucun contenu de cours qui possède un caractère exclusivement théorique, pratique ou culturel, et que certaines relations existent parfois entre les diverses formes de savoir qui sont dispensés par des entités académiques de niveau universitaire.

> "Professional skill requires a command of the theory upon which such skill rests. A profession presumes intellectual study. On the job training which may suffice for nonprofessional occupations is not sufficient for the professional. Thus, professional schools furnish professional education in contrast to trade schools. In the former, theory is the basic study, in the latter, it is operational procedures.
>
> The true foundation of a body of knowledge is, therefore, intellectual. Some of it is explicit and consists of generalizations learned from books and classroom lectures. The remainder is implicit and is derived from understanding gained through practice and observation. The theoretical effects of knowledge and the elements of understanding which accrue from experience and observations are equally important elements in professional training" (Stamm; 1968, 80-81).

a - Le savoir-science

Chez les diplômés dont l'emploi actuel est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique, l'examen de la situation

d'ensemble qui prévaut à l'item "savoir-science" laisse croire que, sur le plan de l'utilité, une importance quasi-identique est accordée aux connaissances qui sont acquises dans les cours qui portent sur la structure et le fonctionnement de l'organisme humain ainsi qu'à celles qui traitent de l'influence que l'activité physique ou sportive peut avoir sur cette structure et les qualités physiques d'une personne. En troisième lieu viennent les connaissances centrées sur les effets positifs ou négatifs que ces activités peuvent avoir sur la croissance et le développement de l'individu. Ce dernier aspect est cependant légèrement plus valorisé que les deux autres, lorsqu'on considère l'opinion émise par les personnes qui n'ont pas reçu de formation centrée spécifiquement sur ces sujets (tableau 4.4).

En ce qui concerne l'acquisition de connaissances qui portent sur la structure et le fonctionnement du corps humain (item A), on remarque que ce sont surtout les personnes qui font partie de la cohorte la plus ancienne (1953-1971) et la plus récente (1979) qui considèrent "très utile" l'acquisition d'un tel savoir. C'est aussi dans ce dernier groupe et chez ceux qui ont gradué entre 1972 et 1975 que l'on retrouve les plus fortes proportions d'individus qui estiment "très utile" d'obtenir une telle formation non reçue au moment de leur séjour à l'université.

Pour l'ensemble des catégories de diplômés, il existe un pourcentage quasi identique de répondants qui considèrent "très utiles" les connaissances qu'ils ont acquises sur les principes et les modalités d'influence que l'activité physique peut avoir sur la structure et les qualités physiques (item B). Parmi ceux qui n'ont pas reçu une telle formation, c'est chez la première vague de diplômés (1953-1971) que l'on retrouve le plus faible pourcentage de répondants qui estiment ne pas être "très utile" l'acquisition d'un tel genre de connaissances.

Comparativement aux deux autres aspects précédemment traités, un taux beaucoup plus élevé d'éducateurs physiques considèrent "utile", plutôt que "très utile", les cours qu'ils ont reçus sur l'influence positive ou négative que l'activité physique ou sportive peut avoir sur la croissance et le développement de l'individu (item C). Chez ceux qui n'ont pas eu accès

Tableau 4.4

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir science et que les diplômés en étudation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation

Elément ou sujetd'étude concerné		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE A L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE									
		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble *	
		Recue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
A) Connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain	très utile	49,7	58,3	46,9	74,4	43,6	56,8	48,2	100,0	46,5	63,8
	utile	45,2	36,1	46,9	23,3	51,4	40,5	44,6	0,0	48,1	32,8
	inutile	5,1	5,6	6,2	2,3	5,0	2,7	7,2	0,0	5,4	3,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	336	36	386	43	420	37	83	6	1142	116
B) Connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique	très utile	46,5	51,2	46,8	62,8	46,7	65,5	48,0	66,7	46,8	59,8
	utile	48,2	44,1	48,6	32,6	49,6	29,8	44,0	26,7	48,8	35,5
	inutile	5,3	4,7	4,6	4,6	3,7	4,7	8,0	6,6	4,4	4,7
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	282	86	331	86	431	84	75	15	1044	256
C) Connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu	très utile	41,8	62,5	41,3	65,0	46,8	75,0	41,0	58,8	43,5	67,7
	utile	55,4	36,5	52,1	34,2	48,8	20,8	47,5	35,3	51,8	30,3
	inutile	2,8	1,0	6,6	0,8	4,4	4,2	11,5	5,9	4,7	2,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	72	96	317	120	346	120	61	34	735	336

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

à un tel type d'instruction, ce sont les gradués de 1976 à 1978 qui sont les plus nombreux à considérer que cela pourrait leur être "très utile".

En observant la situation d'ensemble, on constate qu'une très grande majorité, 90,7% (1 142 sur 1 258) des bacheliers en éducation physique ont reçu une formation sur le plan de la structure et le fonctionnement du corps humain. Quelque 80,3% (1 044 sur 1 300) connaissent les principes et les modalités d'influence de l'activité physique sur la structure et les qualités physiques d'une personne. Beaucoup moins (68,6%/735 sur 1 071) sont familiers avec l'influence positive ou négative que l'activité physique ou sportive peut avoir sur la croissance et le développement d'un individu.

b - Le savoir-culture

Les divers types de connaissances que les éducateurs physiques peuvent acquérir durant la seconde phase de la période de socialisation ne se limitent pas seulement au savoir-science, auquel les membres d'une occupation doivent se référer dans l'exercice de leurs fonctions. Il importe aussi de tenir compte du savoir-culture.

> "To succeed in his chosen profession, the neophyte must make an effective adjustment to the professional culture. Mastery of the underlying body of theory and acquisition of the technical skills are in themselves insufficient guarantees of professional success. The recruit must also become familiar with and learn to weave his way through the labyrinth of the professional culture. Therefore, the transformation of a neophyte into a professional is essentially an acculturation process wherein he internalizes the social values, the behavior norms, and the symbols of the occupational group" (Greenwood; 1957, 18).
>
> "'Training' holds out neat visions of an experimental learning theory model with a before-after design and for those reasons may seem virtuously simple to the sociologist floundering with understanding of broader complexities of role ambiguities and cultural transmission implicated in student learning of a profession. Moreover, sociologists may long

> for concepts like 'training' because 'socialization' itself is not without certain ambiguities, either in its various meanings of the uses to which it has been put.
>
> In the forefront of these problems are those which arise when 'socialization' is seen as synonymous with 'enculturation', that is, the learning process through which man, as child and adult, acquires the norms, values and relevant roles in his culture.
>
> Professional socialization is not customarily thought to be synonymous with 'acculturation' which is understood to be the process of culture change in which more or less continuous contact between two or more culturally distinct groups results in one group taking over elements of the culture of other groups. Nevertheless, throughout the literature of professional socialization runs a strong emphasis on the processes of personal and cultural reformulation which are implicated in acculturation" (Olesen et Whittaker; 1970, 186, 192).

Certaines façons d'être, de penser et d'agir qui caractérisent un groupe occupationnel s'acquièrent en partie dans les cours qu'ils prennent et, de manière informelle, lors de contacts que les étudiants entretiennent avec les professeurs-chercheurs qui oeuvrent en milieu universitaire. Elles proviennent aussi, d'autre part, du milieu de travail qui exige que les individus adoptent des attitudes et appuient leur comportement en privilégiant un système de valeurs, de normes et de règles de conduite qui influencent de manière tantôt directe, tantôt indirecte leur niveau d'autonomie, de responsabilité ainsi que la façon dont ils se doivent de jouer certains rôles.

L'examen du savoir-culture que reçoivent les diplômés en éducation physique à l'intérieur de leur programme de formation ne vise pas à déterminer leur niveau d'enculturation ou d'acculturation. Il tente tout au plus de déterminer, jusqu'où les éducateurs physiques considèrent utile certains éléments qui font partie de ce type de savoir.

L'observation de la situation d'ensemble qui porte sur le savoir-culture (tableau 4.5) démontre que l'acquisition de connaissances sur la responsabilité professionnelle et juridique qui est rattachée aux actes que pose l'éducateur physique est perçue comme étant légèrement "plus

utile" par ceux qui l'ont reçue que l'acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique. L'obtention d'un savoir centré sur la nature et les objectifs poursuivis par l'éducation physique, dans certains secteurs d'application et à diverses époques, arrive en troisième lieu.

Chez ceux qui n'ont pas eu accès à ces diverses facettes du savoir-culture, l'acquisition de connaissances relatives à la responsabilité professionnelle et juridique qui sont rattachées aux actes que l'éducateur physique a à poser dans l'exercice de ses fonctions est davantage perçue comme étant "très utile", comparativement aux deux autres items (54,1% versus environ 35%).

C'est chez les nouveaux diplômés (1979) de même que parmi les plus anciens (1953-1971) que l'on retrouve les plus hauts pourcentages d'éducateurs physiques qui estiment "très utile" l'acquisition d'un bagage de connaissances centré sur la nature et les objectifs que leur occupation peut être en mesure de poursuivre dans divers secteurs d'application ainsi qu'à diverses époques (item D). Environ 30,4% de ceux qui ont gradué entre 1972 et 1978 considèrent "inutile" l'assimilation d'une telle facette de la culture professionnelle. On constate cependant, une tendance inverse chez ceux dont la formation dénote une certaine carence à cet effet, puisqu'un pourcentage de plus en plus élevé d'individus faisant partie des diverses cohortes perçoivent que cela pourrait leur être "très utile".

En ce qui concerne l'acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard de la recherche et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique (item E) on constate, comme ce fut le cas pour l'item précédent, que les individus qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972-1975 et 1976-1978 sont beaucoup moins nombreux que leurs collègues des autres promotions à considérer comme "très utile" l'acquisition d'une telle compétence professionnelle. Chez ceux qui n'ont pas eu accès à ce type de formation, le pourcentage d'éducateurs physiques qui estiment "inutile" cet aspect de la culture est plus fort dans les cohortes plus récentes, sauf chez les nouveaux diplômés (1979).

Tableau 4.5

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir culture et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation

Elément ou sujet d'étude concerné		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE A L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE									
		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble *	
		Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
D) Connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques	très utile	24,2	30,0	14,8	34,4	17,8	38,7	30,0	38,9	18,8	34,9
	utile	59,2	55,7	54,9	46,9	51,7	45,3	58,6	50,0	55,0	48,5
	inutile	16,6	14,3	30,3	18,7	30,5	16,0	11,4	11,1	26,2	16,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	289	70	310	96	325	106	70	18	924	272
E) Acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique	très utile	33,0	37,0	23,2	36,0	25,3	33,8	32,3	50,0	26,8	35,6
	utile	53,8	56,3	60,0	48,9	53,6	51,0	47,7	50,0	55,9	52,0
	inutile	13,2	6,7	16,8	15,1	21,1	15,2	20,0	0,0	17,3	12,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	212	135	250	139	261	151	65	20	723	425
F) Connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique	très utile	20,6	51,4	28,0	53,7	35,7	57,0	42,0	58,5	28,9	54,1
	utile	67,7	45,2	60,1	42,8	55,6	40,6	54,0	39,0	60,6	42,8
	inutile	11,7	3,4	11,9	3,5	8,7	2,4	4,0	2,5	10,5	3,1
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	155	210	168	257	207	256	50	41	530	723

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

L'intérêt que les éducateurs physiques portent envers la responsabilité professionnelle ou juridique des actes qu'ils ont à poser augmente de façon continue chez les membres qui font partie des diverses catégories de diplômés qui considèrent cela comme "très utile" (item B). Cette situation se manifeste dans le même sens, autant chez ceux qui ont acquis une telle formation que pour leurs collègues qui n'ont pas eu cette possibilité, au moment de leur séjour en milieu universitaire. Dans ces deux mêmes catégories de répondants, le pourcentage de bacheliers qui considèrent "inutile" cet aspect de leur culture diminue au fil des années de promotion et, surtout, depuis la seconde moitié des années soixante-dix.

En se basant sur la situation d'ensemble, près de trois-quarts (77,3%/ 924 sur 1 196) des diplômés en éducation physique ont suivi des cours qui portent sur la nature et les objectifs poursuivis par leur occupation dans divers secteurs d'application et à diverses époques. Moins de deux-tiers (63%/723 sur 1 148) affirment avoir eu la possibilité d'acquérir des connaissances qui leur permettent d'avoir une attitude analytique et objective face à la recherche et aux données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique. Très peu (42,3%/ 530 sur 1 253) connaissent quelles sont les responsabilités professionnelles et/ou juridiques qui sont rattachées aux actes qu'ils ont à poser dans l'exercice de leurs fonctions.

c - Le savoir-faire-faire

Le savoir-faire-faire concerne les possibilités et les capacités qu'ont les éducateurs physiques de pouvoir transmettre et appliquer les diverses connaissances ou techniques apprises principalement au cours de leur période de formation en milieu universitaire.

Cinq aspects de cette dimension ont été retenus pour les fins de la présente recherche (tableau 4.6). Ceux-ci furent ensuite regroupés en deux grandes catégories. Le premier groupe de facteurs concerne l'utilité que ce type de travailleurs accorde à la connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement des individus et des groupes. Viennent ensuite les principes et les modalités sur lesquels ils doivent s'appuyer pour programmer les activités physiques et pour

en évaluer les résultats. Enfin, on y retrouve les connaissances sur lesquelles on se base pour fixer les diverses étapes d'apprentissage en tenant compte des clientèles auxquelles on s'adresse. En second lieu, l'observation du savoir-faire-faire est centrée sur la capacité de pouvoir communiquer avec divers types de clientèles, ainsi que sur celle d'être en mesure d'utiliser les activités physiques ou sportives comme instruments de travail.

L'analyse sommaire de la situation d'ensemble démontre que, pour ce qui est des trois items qui font partie de la première facette, du savoir-faire-faire, c'est la connaissance des principes et des modalités d'apprentissage des habiletés physiques ou sportives qui est considérée comme étant l'élément le plus utile (45,2%) aux individus qui ont reçu une telle formation. Pour ceux qui n'ont pas eu accès à ce type de savoir, de même que pour les personnes qui n'ont pas acquis de connaissances sur ce qui peut motiver les individus et les groupes, ou en ce qui a trait aux modalités de programmation et d'évaluation, on retrouve un taux de désir quasi identique (près de 68%) au sujet de la grande utilité que les éducateurs physiques attribuent à ces trois éléments.

En ce qui concerne la seconde dimension, l'initiation à l'enseignement apparaît comme étant légèrement plus utile que l'initiation aux diverses formes de communication, autant chez ceux qui ont reçu une telle formation dans chacun de ces domaines (51,5% versus 41,1%), que pour les personnes qui désirent combler cette carence (77,3% versus 65,8%).

L'examen systématique de chacun des items appartenant au domaine du savoir-faire-faire démontre qu'environ 40% des personnes qui font partie des diverses cohortes considèrent "très utiles" les connaissances qu'ils ont acquises au sujet des besoins et des motifs qui régissent le comportement des individus ou des groupes (item G). La perception de cette nécessité est plus élevée chez les nouveaux diplômés (1979) que chez les plus anciens (1953-1971). Toutefois, c'est chez ces derniers que l'on retrouve le pourcentage le plus élevé d'éducateurs physiques qui considèrent comme "très utile" l'acquisition de telles notions, lorsque le programme d'études auquel ils étaient inscrits ne leur en a pas offert la possibilité. Pour

Tableau 4.6

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir faire-faire et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation

Elément ou sujet d'étude concerné		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE A L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE									
		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble *	
		Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
G) Connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes	très utile	37,2	69,9	40,9	65,9	40,2	66,4	45,8	65,2	39,6	67,1
	utile	57,0	28,3	52,9	31,8	56,0	31,9	52,1	28,3	55,1	31,0
	inutile	5,8	1,8	6,2	2,3	3,8	1,7	2,1	6,5	5,3	1,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	207	166	215	211	241	226	48	46	663	683
H) Connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats	très utile	38,5	68,5	36,2	70,7	38,8	67,8	42,9	80,6	37,8	68,8
	utile	52,9	28,7	54,6	26,1	46,9	28,2	44,4	16,7	51,4	27,8
	inutile	8,6	2,8	9,2	3,2	14,3	4,0	12,7	2,7	10,8	3,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	244	143	282	157	294	174	63	36	820	474
I) Connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants (ou clients)	très utile	46,0	67,6	38,0	62,0	51,2	74,6	50,7	51,7	45,2	68,0
	utile	50,0	29,6	55,1	35,9	44,7	24,6	46,3	41,4	49,8	30,2
	inutile	4,0	2,8	6,9	2,1	4,1	0,8	3,0	6,9	5,0	1,8
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	272	108	292	142	338	134	67	29	902	384
J) Initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accomplir	très utile	30,4	64,0	38,0	62,9	53,1	69,5	64,4	76,1	41,1	65,8
	utile	62,8	34,0	54,3	33,9	42,5	28,6	31,2	19,6	52,6	31,8
	inutile	6,8	2,0	7,7	3,2	4,4	1,9	4,4	4,3	6,3	2,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	148	203	184	224	179	262	45	46	511	689
K) Initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer, ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives	très utile	49,5	75,0	48,5	77,8	56,3	78,2	63,3	89,3	51,5	77,3
	utile	41,9	23,7	45,0	19,8	39,7	19,4	31,7	7,1	42,2	20,5
	inutile	8,6	1,3	6,5	2,4	4,0	2,4	5,0	3,6	6,3	2,2
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	279	80	291	126	320	124	60	28	890	330

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

toutes les catégories de diplômés en éducation physique on retrouve au moins 2,1 fois plus de personnes qui, tout en manifestant un tel désir, considèrent "très utile" plutôt que simplement "utile" la possession d'un tel savoir. Le nombre de répondants qui affirment ne pas avoir reçu ce type de formation équivaut presqu'à celui des personnes qui l'ont obtenu (683 versus 663), et seulement 3,7% des éducateurs physiques considèrent "inutile" l'acquisition de ce type de connaissances.

Parmi ceux qui ont suivi des cours centrés sur les principes et les modalités de programmation d'activités physiques ainsi que sur l'évaluation des résultats qui sont engendrés par la pratique de ces activités (item H), le pourcentage d'individus qui, dans chaque cohorte, considèrent "très utile" ce type de savoir demeure assez stable d'une cohorte à l'autre, tandis que le pourcentage de ceux qui affirment que cela leur semble "inutile" tend à augmenter dans le temps, sauf chez les nouveaux diplômés (1979). Les éducateurs physiques qui n'ont pas reçu une telle formation au cours de leurs études en milieu universitaire estiment, généralement dans une proportion 2,5 fois plus élevée, que cela pourrait leur être "très utile" plutôt que simplement "utile". Même si les valeurs sont semblables d'une promotion à l'autre (± 69%), un tel désir semble se manifester davantage (80,6%) chez les nouveaux diplômés (1979). Chez ceux qui ont reçu ce genre de formation, c'est aussi chez les membres de cette promotion que l'on retrouve le plus haut pourcentage d'individus qui considèrent "très utile" l'acquisition de telles connaissances.

L'un des principaux outils avec lequel travaille l'éducateur physique est l'activité physique ou sportive. La connaissance des principes et des modalités qui ont trait à la manière dont les personnes peuvent apprendre les diverses habiletés physiques ou sportives est davantage perçue comme étant "très utile" plutôt qu'"utile", par les éducateurs physiques qui ont obtenu ce type de connaissances, ainsi que leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix, quand on compare leur opinion à celle de leurs prédécesseurs (item I). A l'exception des nouveaux diplômés (1979) chez qui les valeurs sont relativement semblables pour ceux qui ont reçu ou non une telle formation on constate, dans les autres cohortes, que le pourcentage d'éducateurs physiques qui considèrent "très utile" ce genre de connaissances comparativement à ceux qui la jugent simplement "utile" est

toujours plus élevé, sauf chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant la seconde moitié des années soixante-dix et pour qui la tendance inverse est perceptible chez les individus qui ont eu accès à ce type de connaissances.

La seconde catégorie d'éléments que l'éducateur physique est susceptible d'acquérir sur le plan du savoir-faire-faire lors de son passage à l'université concerne la manière de transmettre les connaissances théoriques et pratiques.

Chez les bacheliers qui ont été initiés à certaines formes de communication qu'il importe de privilégier lorsque l'éducateur physique est confronté à divers types de clientèles ainsi qu'à diverses tâches à accomplir, le pourcentage d'individus qui considèrent "très utile" ce type de formation augmente de façon rapide au fil des années (item J). Lorsqu'on met en relation les opinions qu'émettent à cet effet les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1972 et qu'on les compare à celles de la dernière vague de diplômés (1979), on constate que le pourcentage de ceux qui sont de cet avis a plus que doublé (30,4% versus 64,4%). Quant aux autres qui n'ont pas reçu ce genre de formation et qui en manifestent le désir on retrouve, chez les bacheliers d'avant 1976, presque deux fois plus de répondants qui considèrent que cela pourrait leur être "très utile", plutôt que simplement "utile". Ce taux s'élève à 2,4 chez ceux qui ont gradué entre 1976 et 1978, et il se situe à 3,9 pour les nouveaux diplômés (1979).

L'opinion émise au sujet de l'acquisition d'un savoir-faire-faire sur le plan de l'enseignement, perçu en tant que capacité à pouvoir démontrer ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives que l'éducateur physique utilise comme outil de travail, met en évidence le fait que cet aspect de la formation semble très important aux yeux des diplômés en éducation physique (item K). Pour toutes les promotions regroupées au sein des quatre sous-catégories retenues pour les fins de la présente recherche on constate que le taux d'individus qui considèrent cet aspect de leur formation comme étant "très utile" est toujours plus élevé que celui de ceux qui affirment que cela pourrait leur être "utile". Cette constatation s'applique autant à ceux qui ont reçu ou non ce type de formation. Toutefois, le ratio qui s'établit à environ 1,2 pour ceux qui ont acquis un tel savoir-faire-faire,

se situe entre 3,2 et 4,0 pour les trois premières cohortes, et à 12,6 chez les diplômés de 1979 qui n'ont pas été initiés à cette forme d'enseignement. Ainsi, un pourcentage quasi identique (± 72%) d'éducateurs physiques qui font partie des diverses cohortes ont été initiés à l'enseignement et connaissent les principes ainsi que les modalités d'apprentissage des habiletés physiques ou sportives lorsqu'ils entrent en relation avec leurs étudiants ou leurs clients. Près de deux individus sur trois (63,4%/820 sur 1 294) sont au courant de la manière dont il faut procéder lorsqu'arrive le moment de programmer les activités physiques et d'en évaluer les résultats. Seulement 52,4% (663 sur 1 266) des éducateurs physiques ont été sensibilisés aux notions de besoins et de motifs qui régissent le comportement des individus ou des groupes. Très peu (42,6%/511 sur 1 200) ont été initiés sur le plan des diverses formes de communications qu'il importe de privilégier face à certaines clientèles, ou lorsqu'ils sont confrontés à diverses tâches à accomplir.

d - Le savoir-faire

Les éléments qui ont trait au savoir-faire ont été regroupés en deux catégories. En premier lieu, l'examen de cet aspect de la formation est centré sur ce qui touche à l'administration des tests que les éducateurs physiques utilisent pour mesurer les qualités et les habiletés physiques les plus pertinentes, ainsi qu'en ce qui concerne la façon de procéder quand il se produit un accident lors de la pratique d'un sport. Le second volet porte sur les habiletés physiques que ces derniers ont pu développer au cours de leur séjour à l'université, ainsi que sur la pratique d'un certain nombre d'activités sportives, et la connaissance du mouvement expressif.

Une brève analyse de la situation d'ensemble permet de constater que le type de savoir-faire qui est centré soit sur l'acquisition d'habiletés physiques qui sont perçues comme nécessaires à la pratique d'un nombre minimal d'activités sportives, ou sur la manière d'agir en cas d'accident sportif, sont davantage perçues comme "très utiles", à la fois par ceux qui ont reçu ou non ce type de formation, lorsqu'on compare leur importance par rapport aux deux autres items qui ont été inventoriés dans le même sous-univers (tableau 4.7).

En ce qui concerne plus spécifiquement la capacité d'administrer des tests destinés à mesurer les qualités et les habiletés physiques qui sont considérées comme très pertinentes par les éducateurs physiques (item L), un pourcentage (33%) relativement égal d'individus, dans chaque cohorte, considèrent ce type de savoir comme "très utile". Chez leurs collègues qui ont reçu aussi ce genre de formation, environ 15% ont l'impression que cela ne leur est d'aucune utilité, pourcentage qui atteint 21% chez les nouveaux diplômés (1979) dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'acquérir un tel type de savoir considèrent, dans une proportion généralement 1,5 fois plus élevée, que cela pourrait leur être "très utile", plutôt que simplement "utile".

L'acquisition des savoir-faire applicables lorsqu'un accident se produit au cours de la pratique d'une activité sportive (item M) est davantage considéré comme quelque chose de "très utile" par les individus qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix, comparativement à l'opinion émise par ceux qui font partie de la première cohorte d'éducateurs physiques (1953-1971) et qui ont reçu une telle formation. Tous ceux et celles qui n'y ont pas eu accès affirment que cela leur serait "très utile" dans une proportion de 75,4%. Très peu considèrent que cet aspect de leur formation est en quelque sorte "inutile".

L'acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (item N) est perçue comme "très utile" chez l'ensemble des catégories de diplômés en éducation physique. Cette constatation s'applique autant aux individus qui possèdent une telle formation que pour ceux qui ne l'ont pas reçue. Dans cette dernière catégorie, un tel besoin semble se faire ressentir davantage chez les répondants qui ont obtenu leur baccalauréat à compter de la seconde moitié des années soixante-dix, lorsqu'on compare leur perception à celle de leurs prédécesseurs.

L'opinion émise par les éducateurs physiques à l'égard de l'utilité qu'il y aurait d'acquérir une connaissance générale du mouvement expressif (item O) au moment de leur séjour en milieu universitaire ne va pas dans le même sens que celle qui a été émise précédemment au sujet des activités sportives. Chez ceux qui ont reçu une telle formation et qui ont gradué avant

Tableau 4.7

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir faire et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon le moment de graduation

Elément ou sujet d'étude concerné		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE A L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE									
		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble *	
		Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
L) Acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes	très utile	30,2	53,4	35,5	57,7	33,3	58,3	29,3	58,6	33,0	56,6
	utile	55,7	40,8	50,4	38,5	50,5	34,5	50,0	37,9	52,1	37,5
	inutile	14,1	5,8	14,1	3,8	16,2	7,2	20,7	3,5	14,9	5,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	262	103	276	130	309	139	58	29	847	372
M) Acquisition des savoir-faire en cas d'accident sportif	très utile	29,9	64,4	47,5	75,1	56,9	83,7	52,1	84,6	45,2	75,4
	utile	59,8	32,5	45,7	23,4	39,2	15,9	41,7	12,8	47,9	23,1
	inutile	10,3	3,1	6,8	1,5	3,9	0,4	6,2	2,6	6,9	1,5
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	164	194	162	261	181	276	48	39	507	731
N) Acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives	très utile	57,3	56,8	50,3	48,5	50,9	79,4	52,7	75,0	52,5	62,0
	utile	36,1	37,8	42,9	42,4	39,2	14,3	25,7	25,0	39,6	30,7
	inutile	6,6	5,4	6,8	9,1	9,9	6,3	21,6	0,0	7,9	7,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	316	37	350	66	375	63	74	12	1041	166
O) Acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif	très utile	22,7	32,5	19,8	45,0	27,3	50,8	14,5	33,3	23,4	43,0
	utile	47,6	47,9	54,0	44,4	47,3	41,8	72,6	47,7	49,9	44,6
	inutile	29,7	19,6	26,2	10,6	25,4	7,4	12,9	19,0	26,7	12,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	172	163	248	151	256	177	62	21	676	491

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

1976, un pourcentage plus élevé d'individus considèrent ce type de savoir faire comme étant "inutile" plutôt que "très utile". Une tendance inverse semble toutefois exister chez ceux qui ont gradué entre 1976 et 1979. Environ 50% des éducateurs physiques qui ont une connaissance du mouvement expressif considèrent que ce genre de connaissance leur est "utile", taux qui s'élève à 72,6% chez les nouveaux diplômés (1979). Chez ceux qui n'ont pas de connaissances dans ce domaine, 44,6% estiment que cela pourrait leur être "utile", tandis que 43% sont d'avis qu'un tel savoir-faire constitue quelque chose de "très utile" pour eux. En résumé, la très grande majorité (86,2%/1 041 sur 1 207) des diplômés en éducation physique ont acquis, durant leurs études au niveau universitaire, les habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives. Quelque 69,5% (847 sur 1 219) ont reçu des cours susceptibles de les rendre capables d'administrer des tests servant à mesurer les qualités et les habiletés physiques considérées comme les plus pertinentes. Quelques 57,9% (676 sur 1 167) ont eu la possibilité d'acquérir une certaine connaissance du mouvement expressif, et 41% (507 sur 1 238) ont reçu des notions qui leur permettent de savoir quoi faire lorsqu'il se produit un accident sportif.

L'insertion, à l'intérieur d'un tableau-synthèse (tableau 4.8) des items retenus pour les fins de la présente étude ainsi que leur regroupement en quatre grandes catégories de savoir permet de faire ressortir, à la fois sur le plan d'une vision d'ensemble et pour chacune des cohortes de diplômés en éducation physique, quels sont les sujets d'études que ce type de travailleurs considère comme étant plus utiles que d'autres.

Pour l'ensemble des individus dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, c'est l'acquisition d'un savoir-faire en cas d'accident sportif (item M) qui constitue, pour le plus fort pourcentage d'entre eux (63,3%), le sujet d'études le plus utile. Les six autres éléments qui suivent appartiennent à la catégorie du savoir-faire-faire, à l'exception du quatrième qui se situe dans le sous-univers du savoir-faire et qui porte sur l'acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (N). Outre la très grande importance que les éducateurs physiques accordent

Tableau 4.8

Tableau synthèse de l'utilité des éléments qui font partie des divers types de savoirs que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de le cycle, selon leur ordre d'importance et le moment de graduation

	Elément ou sujet d'étude concerné	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE									
		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979			
		% pondéré	rang	% pondéré	rang	% pondéré	rang	% pondéré	rang	% pondéré	rang
SAVOIR-SCIENCE	A) Connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain	50,5	5e	49,7	7e	44,7	11e	51,7	7e	48,4	10e
	B) Connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique	47,6	9e	50,1	5e	50,1	8e	51,1	8e	49,5	9e
	C) Connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu	47,1	10e	47,8	9e	54,1	6e	47,4	11e	49,7	8e
SAVOIR-CULTURE	D) Connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques	25,3	15e	19,4	15e	22,9	15e	31,8	14e	23,1	15e
	E) Acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique	34,6	13e	27,8	14e	28,4	14e	36,5	13e	30,5	14e
	F) Connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique	38,3	11e	43,4	11e	47,5	10e	49,3	10e	43,8	11e
SAVOIR-FAIRE-FAIRE	G) Connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes	51,7	4e	53,3	3e	52,9	7e	52,3	6e	52,7	5e
	H) Connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats	49,6	7e	48,5	8e	49,6	9e	56,6	4e	49,8	7e
	I) Connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants (ou clients)	52,1	3e	45,9	10e	57,8	4e	51,0	9e	52,0	6e
	J) Initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accomplir	49,8	6e	51,7	4e	62,8	2e	70,3	2e	56,3	3e
	K) Initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives	55,2	2e	57,3	2e	62,4	3e	71,6	1e	59,4	2e
SAVOIR-FAIRE	L) Acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes	36,7	12e	42,6	12e	41,1	12e	39,1	12e	40,2	12e
	M) Acquisition des savoir faire en cas d'accident sportif	48,6	8e	64,5	1e	73,1	1e	66,7	3e	63,3	1e
	N) Acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre (4) activités sportives	57,2	1e	50,0	6e	55,0	5e	55,8	5e	54,0	4e
	O) Acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif	27,4	14e	29,3	13e	36,9	13e	19,3	15e	30,8	13e

à tout ce qui touche à la capacité d'enseigner les activités physiques ou sportives (item K; 59,4%), ainsi qu'à la façon de communiquer avec certaines clientèles tout en tenant compte des diverses tâches à accomplir (item J; 56,3%), plus d'une personne sur deux considère "très utile" l'acquisition de connaissances qui leur permettent de déterminer les besoins et les motifs qui régissent le comportement des individus et des groupes (item G; 52,7%), de même que les principes et les modalités d'apprentissage des habiletés physiques ou sportives (item I). L'intérêt manifesté envers ce qui touche à la programmation et à l'évaluation (item H) se situe en septième place.

Sur l'échelle hiérarchique de ce qui est perçu comme utile, on retrouve ensuite les éléments qui se rapportent au savoir-science. Ceux qui concernent le savoir-culture arrivent en dernier lieu, à l'exception de ce qui se rapporte à la connaissance des responsabilités professionnelles et juridiques rattachées aux actes que l'éducateur physique pose dans l'exercice de ses fonctions, et qui se classe au onzième rang (item F).

Comparativement aux individus qui font partie des diverses autres cohortes, les anciens diplômés (1953-1971) accordent une importance beaucoup plus grande à l'acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (item N). Par contre, ces derniers sont moins enclins que leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix à accorder une valeur aussi élevée à ce qu'il faut faire lors d'un accident sportif (item M), de même qu'en ce qui a trait à l'influence que l'activité physique peut avoir sur la structure et les qualités physiques d'une personne (item B), ou en ce qui concerne les divers aspects du monde de la communication (item J).

Les nouveaux diplômés (1979) accordent une importance beaucoup plus élevée que leurs prédécesseurs aux principes et aux modalités de programmation des activités physiques ainsi qu'à l'évaluation des résultats qui sont engendrés par la pratique de ces activités (item H).

On remarque, entre les diverses cohortes de diplômés, une valorisation à la hausse de l'enseignement (item K), de la connaissance de diverses formes de communication (item J), ainsi que du savoir qui touche aux

responsabilités professionnelles et juridiques qui sont rattachées aux actes que l'éducateur physique pose dans l'exercice de ses fonctions (item F). Il en va de même chez les diplômés récents et nouveaux en ce qui concerne leur intérêt envers la connaissance de la nature et des objectifs que l'éducation physique est censée poursuivre dans divers secteurs d'application et à certaines époques (item D), ainsi qu'envers l'acquisition d'un esprit analytique et objectif face aux recherches et aux données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique (item E).

Conclusion

Malgré certains progrès qui se sont produits dans le domaine de la formation académique et professionnelle des éducateurs physiques depuis la seconde moitié du XXe siècle, il demeure que l'absence d'un corps de connaissance spécifique ainsi que d'un acte professionnel particulier peuvent expliquer en partie le fait qu'une majorité d'individus qui font partie des diverses cohortes considèrent moins utile l'acquisition d'un savoir-science ou d'un savoir-culture, comparativement au savoir-faire ou au savoir-faire-faire.

Contrairement à la situation qui prévaut dans la pratique de plusieurs métiers, l'agir des membres qui font partie d'une profession ne peut se limiter d'abord et avant tout à ces deux dernières formes de savoir. Sans mésestimer l'importance que possèdent les connaissances et les habiletés à caractère pratique, c'est surtout au moyen du savoir-science et du savoir-culture qu'un groupe de travailleurs peut favoriser l'émergence d'une approche intégrée et démontrer une certaine cohésion dans son agir.

Comme certains types de formation jouent le rôle de "plaque tournante" en ce qui concerne le comportement des individus sur le marché du travail, l'écart qui semble exister entre la facette "disciplinaire" (savoir-science et savoir-culture) et, l'aspect occupationnel (savoir-faire-faire et savoir-faire) en ce qui a trait au type de connaissances qui semblent être perçues comme étant "très utiles" ou fonctionnelles par les éducateurs physiques pour remplir leurs fonctions, laisse entrevoir l'existence d'une difficulté majeure quant au devenir de cette occupation à l'intérieur du processus de professionnalisation. En accordant une importance beaucoup

plus grande à "leurs façons d'être" plutôt qu'à "leurs raisons d'être", les diplômés en éducation physique laissent entrevoir que c'est surtout la dimension technique de leur formation en milieu universitaire qu'il importe d'abord de valoriser.

La possession et l'utilisation de certaines techniques sont insuffisantes pour assurer à elles seules l'évolution d'une occupation à l'intérieur du processus de professionnalisation. L'évolution progressive de ce cheminement nécessite que les connaissances qui sont applicables à la solution de problèmes concrets s'appuient sur un savoir-science ainsi que sur une culture professionnelle, avant de pouvoir espérer que la société reconnaisse, de façon formelle et légale, que tel groupe de travailleurs possède la compétence exclusive pour les solutionner.

4.2.2 La correspondance entre la formation reçue et les expériences vécues, perçue sous l'angle du degré de satisfaction

Une seconde manière de circonscrire la fonctionnalité ou le niveau de correspondance qui existe entre les études et l'emploi consiste à se baser sur les expériences que les diplômés en éducation physique ont eu l'occasion de vivre depuis leur arrivée sur le marché du travail, et de connaître leurs opinions quant au taux de satisfaction qu'ils éprouvent à l'égard de leur formation théorique, méthodologique et pratique, ainsi qu'envers le principal secteur d'intérêt ou de concentration dans lequel il leur fut possible d'acquérir une formation plus poussée au moment de leurs études de premier cycle.

Avant d'aborder cette question plus en détail, il importe de vérifier d'une part si les éducateurs physiques ont la possibilité d'utiliser dans leur travail l'ensemble des connaissances qu'ils ont acquises au cours de leur période de formation académique et professionnelle et, d'autre part, si la formation qu'ils ont reçue leur permet d'être à la hauteur de la tâche à accomplir.

Chez ceux qui occupent un emploi à temps complet relié totalement ou en grande partie au domaine de l'éducation physique, près de deux-tiers des membres des diverses cohortes qui ont obtenu leur diplôme durant les années soixante-dix, ainsi que 70,6% de leurs prédécesseurs, estiment que l'emploi

Tableau 4.9

Proportion des diplômés en éducation physique qui estiment que leur emploi actuel permet d'utiliser l'ensemble des connaissances qu'ils ont acquises dans ce secteur du savoir au cours de leurs études universitaires, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Tout à fait		22,5	16,2	14,8	18,4	1,5	2,2	8,0	0,0
En grande partie		48,1	50,3	46,9	48,3	7,3	8,9	13,1	3,5
Quelque peu		28,5	33,9	38,0	33,3	75,0	66,7	54,3	58,6
Pas du tout		0,9	0,6	0,3	0,0	16,2	22,2	32,6	37,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	351	396	431	87	68	45	46	29

Tableau 4.10

Opinion des diplômés en éducation physique quant au niveau de relations qui existe entre la formation reçue au cours de leurs études de le cycle et leur capacité à pouvoir remplir les diverses tâches qui leur sont confiées, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Les exigences des tâches à accomplir sont:		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Supérieures à la formation reçue		16,3	10,3	13,9	14,0	25,0	22,7	10,9	7,4
Equivalentes à la formation reçue		61,0	57,8	55,5	57,0	47,1	43,2	30,4	22,2
Inférieures à la formation reçue		19,8	27,6	26,1	24,5	22,1	27,3	39,1	70,4
Ne sais pas		2,9	4,3	4,5	4,5	5,8	6,8	19,6	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	349	392	425	88	68	44	46	27

qu'ils occupaient au moment de l'enquête leur permet d'utiliser une grande part des connaissances qu'ils ont acquises au cours de leurs études universitaires de premier cycle (tableau 4.9).

La majorité (55,5 à 61,0%) des éducateurs physiques considèrent de plus que les tâches qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions habituelles sont équivalentes à la formation universitaire qu'ils ont reçue dans le domaine de l'éducation physique (tableau 4.10). C'est dans la catégorie des anciens diplômés (1953-1971) qu'on retrouve le plus haut pourcentage d'individus qui ont l'impression que ces tâches sont plus exigeantes que la préparation qu'ils ont reçue à l'université.

L'examen du niveau de satisfaction que les éducateurs physiques éprouvent à l'égard de leur formation théorique est très élevé, si l'on se base sur l'opinion qu'ont émise dans ce sens de 80,2 à 89,3% des individus qui font partie des diverses cohortes (tableau 4.11, item A). Le taux d'insatisfaction sur ce plan semble toutefois augmenter de façon graduelle au fil des années. Cela est aussi perceptible par le fait qu'on retrouve chez les personnes qui ont gradué avant la seconde moitié des années soixante-dix (1953-1971 et 1972-1975) un pourcentage plus élevé d'individus qui se déclarent "très satisfaits" de leur formation théorique, comparativement à ceux qui ont gradué par la suite et qui sont de cet avis.

En ce qui concerne la préparation que ce type de travailleur a reçue sur le plan méthodologique on retrouve, au sein des diverses cohortes, un seuil de satisfaction inférieur à celui constaté au sujet de la formation théorique (tableau 4.11, item B). Le niveau de satisfaction à cet égard augmente toutefois très légèrement chez les individus qui ont obtenu leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix. L'écart qui existe entre les "insatisfaits" et les "très satisfaits" est relativement minime (8,1%) chez les nouveaux diplômés (1979), comparativement à la situation qui prévaut chez leurs prédécesseurs où celui-ci se situe à 2,1 (1976-1978), 3,1 (1953-1971), voire même à 4,0 pour ceux qui ont gradué entre 1972 et 1975.

Sur le plan de savoir-faire acquis en fonction de la pratique des activités sportives on constate une tendance inverse. Trois-quarts des anciens diplômés (1953-1971) s'estiment très ou suffisamment satisfaits, pourcen-

Tableau 4.11

Proportion des diplômés en éducation physique satisfaits de la formation reçue sur divers aspects, compte tenu des expériences vécues depuis le moment de leur graduation, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Aspects et niveau de satisfaction		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) De la formation théorique:									
- très satisfait(e)		22,8	27,8	20,2	18,6	26,2	22,7	25,6	7,1
- satisfait(e)		66,5	59,6	63,7	61,6	64,6	61,4	60,5	75,0
- insatisfait(e)		10,7	12,6	15,7	18,6	9,2	15,9	11,6	17,9
- ne sais pas		0,0	0,0	0,4	1,2	0,0	0,0	2,3	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	346	389	421	86	65	44	43	28
B) De la formation méthodologique:									
- très satisfait(e)		11,6	9,0	12,6	14,0	13,8	18,2	20,9	7,1
- satisfait(e)		52,0	53,5	58,5	62,8	60,0	38,6	62,8	75,0
- insatisfait(e)		36,1	35,8	26,8	22,1	26,2	40,9	14,0	14,3
- ne sais pas		0,3	1,7	2,1	1,1	0,0	2,3	2,3	3,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	346	391	422	86	65	44	43	28
C) De la formation sur le plan des activités sportives:									
- très satisfait(e)		22,6	21,0	18,7	17,4	29,3	13,6	27,9	14,3
- satisfait(e)		53,6	49,9	50,6	40,7	53,8	56,8	44,2	42,9
- insatisfait(e)		22,6	28,4	30,0	37,2	16,9	27,3	25,6	39,3
- ne sais pas		1,2	0,7	0,7	4,7	0,0	2,3	2,3	3,5
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	345	391	423	86	65	44	43	28
D) De la formation acquise durant les stages:									
- très satisfait(e)		8,0	14,2	18,1	12,8	7,9	4,8	11,6	7,1
- satisfait(e)		35,6	34,9	40,4	38,4	30,2	38,1	53,5	53,6
- insatisfait(e)		51,6	47,5	40,4	46,5	58,7	54,8	25,6	39,3
- ne sais pas		4,8	3,4	1,1	2,3	3,2	2,3	9,3	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	337	387	421	86	63	42	43	28
E) De la formation spécifique à la concentration choisie:									
- très satisfait(e)		10,7	12,5	6,8	6,0	10,9	0,0	7,3	0,0
- satisfait(e)		53,1	48,5	49,3	46,4	50,9	66,7	43,9	57,1
- insatisfait(e)		28,2	33,2	41,2	44,0	32,7	31,0	39,0	39,3
- ne sais pas		8,0	5,8	2,7	3,6	5,5	2,3	9,8	3,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	326	377	410	84	55	42	41	28

tage qui diminue progressivement par la suite et qui se situe à 58,1% chez les bacheliers de 1979 (tableau 4.11, item C). Il existe aussi, chez ces derniers, 2,3 fois plus "d'insatisfaits" que de "très satisfaits".

L'aspect de la formation envers lequel on constate l'existence d'un plus haut niveau d'insatisfaction pour l'ensemble des cohortes, concerne la formation que les diplômés en éducation physique ont acquise durant leurs stages de formation sur le terrain (tableau 4.11, item D). Entre 40,4% et 51,6% des individus se déclarent à tout le moins insatisfaits de cet aspect de leur formation. Les plus anciens (1953-1971) semblent être les plus affectés par cet état de fait, puisqu'on y trouve 6,5 fois plus d'"insatisfaits" que de "très satisfaits". La situation qui prévaut dans ce domaine apparaît cependant d'être améliorée par la suite puisqu'on constate une diminution progressive de cet écart au cours des années soixante-dix chez les diverses catégories de diplômés (1972-1975: 3,3; 1976-1978: 2,2), sauf en ce qui concerne la promotion de 1979 où celui-ci augmente à nouveau (3,6).

Divers programmes de formation en éducation physique dispensés au premier cycle permettent aux étudiants d'acquérir un certain nombre de crédits dans un domaine qui constitue en quelque sorte une concentration ou une orientation principale que plusieurs considèrent un secteur de "spécialisation", même s'il est généralement reconnu que ce dernier terme ne s'applique vraiment qu'aux sujets d'études qui sont abordés au 2e et au 3e cycles.

L'examen des données du tableau 4.11, item E, démontre que 52,4 à 63,8% des individus qui font partie des diverses cohortes affirment être satisfaits de la formation qu'ils ont pu acquérir sur ce plan. On constate cependant l'existence d'une tendance à la baisse entre les diverses promotions, ainsi que la présence d'un écart beaucoup plus élevé, à compter de la seconde moitié des années soixante-dix, entre le pourcentage d'individus qui se disent "insatisfaits"comparativement à ceux qui affirment être "très satisfaits" de la formation qu'ils ont reçue sur le plan de leur concentration ou de leur orientation principale.

En résumé, près de deux personnes sur trois qui oeuvrent en tant qu'éducateur physique considèrent qu'elles peuvent utiliser dans leur travail une grande part des connaissances qu'ils ont acquises lors de leurs études de

premier cycle, tandis que près de 60% trouvent que cette formation les a préparés de manière relativement suffisante pour remplir leurs fonctions.

L'observation du niveau de fonctionnalité ou de correspondance entre les études et le travail, vu sous l'angle de la satisfaction qu'éprouvent les éducateurs physiques envers certaines facettes de leur formation ainsi que des expériences qu'ils ont eu l'occasion de vivre sur le terrain depuis leur arrivée sur le marché du travail, laisse entrevoir que ceux qui détiennent un emploi à temps complet relié à leur formation universitaire originelle trouvent que leur formation théorique est relativement plus satisfaisante ou fonctionnelle que celle reçue sur le plan méthodologique. Bien qu'une baisse du taux de satisfaction se manifeste dans le premier cas chez les individus qui ont gradué durant la seconde moitié des années soixante-dix (1976-1978 et 1979) on constate toutefois, chez les membres de cette cohorte, la présence d'une tendance inverse envers le second élément.

Plus on remonte loin dans le temps, plus les bacheliers considèrent que la formation qu'ils ont acquise en regard de la pratique des activités sportives leur apparaît satisfaisante. Sur le plan des stages, la tendance se manifeste cependant de manière inverse puisque c'est alors le degré "d'insatisfaction" qui augmente. Environ la moitié des individus qui font partie des diverses cohortes semblent être satisfaits, ou trouvent qu'il existe en quelque sorte une certaine correspondance entre la formation qu'ils ont reçue dans le secteur de leur principale concentration, lorsqu'ils fondent leur opinion sur les tâches qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions.

4.2.3 La fonctionnalité de la formation reçue selon le jeu de l'offre et de la demande de ce type de main-d'oeuvre

L'obtention d'un emploi s'inscrit à l'intérieur du jeu de l'offre et de la demande qui existe sur le marché du travail. L'examen du niveau de correspondance de la formation qu'a reçue le diplômé en éducation physique en regard de cet aspect de la réalité occupationnelle peut être observé de différentes manières.[1]

---

[1] L'une des façons de circonscrire cet aspect de la situation occupationnelle consiste à tenir compte, soit de l'influence qu'exercent les groupes .../

Dans le cas présent il nous est apparu nécessaire de tenir compte d'abord de la manière dont s'effectue le passage du monde de l'éducation au marché du travail. Les éléments qui ont été retenus et qui permettent de déterminer comment fut obtenu le premier emploi portent sur le nombre d'employeurs rencontrés et l'identification des raisons susceptibles d'expliciter la durée de l'attente qui s'est produite entre le moment d'application et celui de l'obtention du poste convoité. En second lieu, il importe de tenir compte du nombre de diplômés qui ont été aux prises avec le chômage depuis leur arrivée sur le marché du travail. Bien qu'une telle situation puisse dépendre d'un surplus de main-d'oeuvre, elle peut aussi être perçue comme un important indice du niveau de la fonctionnalité de la formation reçue, puisque cette dernière devrait normalement permettre à un individu de passer d'un secteur où le niveau de l'emploi est à la baisse à un autre domaine d'activité sans qu'il soit affecté par un chômage prolongé ou chronique. Bien que l'examen de cette question ne sera pas effectué de manière étendue, il importe de noter au passage que, dans le cas des occupations qui ne détiennent pas le statut de profession ou de métier établi, le programme de formation suivi par le futur travailleur devrait normalement le rendre apte à remplir diverses activités dans les secteurs voisins ou limitrophes afin de faciliter sa mobilité occupationnelle.

> "The work orientations of school leavers should be sufficiently elastic to adapt to those occupations to which the opportunity structure places them in the closest proximity" (Roberts; 1974, 153).
>
> "Ensuring the best possible fit between the educational and employment systems is a manpower planning problem at both organizational and national

---

...[1](suite) de référence (le milieu universitaire, le milieu de travail traditionnel), soit des attentes que manifeste la société (besoins du milieu et des employeurs) ou encore de l'orientation de la formation reçue (éducation physique, conditionnement physique, préparation à la performance sportive, etc.). Cette approche n'a pas été privilégiée par ce que l'analyse des deux premières facettes constitue un sujet de recherche extrêmement vaste et que nous postulons, en ce qui concerne le type de formation dispensée dans les universités à diverses époques, que celle-ci préparait suffisamment les éducateurs physiques à occuper un emploi, au moment de leur graduation. De plus, notre propos n'est pas de discuter ou de critiquer la formation reçue, ni de tenter d'en saisir la diversité ou la complémentarité, mais de prendre connaissance de certains aspects particuliers de leur fonctionnalité ou de leur correspondance avec le travail que l'éducateur physique doit accomplir d'habitude.

> levels; a problem of matching the supply characteristic of the labour force with the demand feature of employment opportunities" (Pym; 1967, 1).

Tout en étant conscient que l'examen de l'interrelation qui existe entre le monde de l'éducation et celui du travail constitue une tâche fort complexe à réaliser, et que cette difficulté s'accentue lorsqu'on considère que des éléments peuvent être fonctionnels par rapport à certaines situations de travail, et afonctionnels ou dysfonctionnels par rapport à d'autres, il demeure que la préparation académique et professionnelle que reçoit une catégorie de travailleurs lors de son passage au sein d'une institution de formation devrait être effectuée en tenant compte en grande partie des besoins actuels et futurs de la société, ainsi que du type de défis que ces individus auront à relever durant leur carrière.

> "Education of individuals in a democratic society must necessarily be more than a vocational preparation for work. Yet work is so dominant in importance... that the relationship between education and employment is a vital one. The need to improve the link between the educational system and the world of work has been referred to by Ginzberg as one of our most intractable manpower problems. It is not only the relationship between the educational and employment systems that it is causing concern, but, as the Robbins Report pointed out, there exists a need for much closer co-operation between the institutions of higher education and the schools" (Timperley et Gregory; 1974, 187).

> "The curriculum of a school can shape the goals of the student in it; these goals play a great part in motivating occupational choice" (Musgrave; 1974, 103).

Chez les personnes qui ont obtenu leur diplôme en éducation physique avant l'année 1972, 85,4% considèrent que le passage de l'université au marché du travail s'est effectué de façon assez facile, proportion qui a tendance à baisser progressivement au fil des années de graduation pour se fixer à 75,8% chez ceux qui ont obtenu leur baccalauréat en 1979 (tableau 4.12).

L'un des principaux facteurs explicatifs de cette dernière tendance pourrait résider dans le fait qu'un nombre de plus en plus important d'individus détenant un tel diplôme ont commencé à éprouver, à compter du début des années soixante-dix, certaines difficultés à se trouver un emploi

permanent dont les tâches sont reliées totalement ou en grande partie au domaine de leur formation initiale. A titre d'exemple, cela est perceptible chez 25% des personnes qui ont gradué en 1979, alors que ce taux se situe entre 9,7% et 16,2% chez ceux qui font partie des cohortes précédentes (tableau 3.7, chapitre 3).

Le fait d'avoir acquis une formation plus spécifique (concentration) au moment de la poursuite des études de premier cycle (tableau 4.13) constitue un avantage puisqu'environ deux personnes sur trois (de 59,2% à 68,6%) parmi celles qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953-1978 affirment que leur emploi est relié à ce secteur de leur formation, et que ce taux est légèrement plus élevé (74,7%) chez les nouveaux diplômés (1979).

A l'exception des individus qui font partie de cette dernière vague et qui oeuvrent en tant qu'éducateur physique, un second facteur explicatif peut résider dans le fait que ceux qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix eurent à rencontrer un nombre plus élevé d'employeurs avant d'obtenir le poste à temps complet qu'ils détenaient au moment de l'enquête qui fut conduite au cours de l'été 1980 (tableau 4.14).

D'autres éléments peuvent aussi entrer en ligne de compte, tel le nombre de mois qui se sont écoulés entre le moment d'application et celui de l'obtention de l'emploi. Sur ce dernier point, on constate que les délais ont tendance à augmenter au fil des années, puisque 44,3% des nouveaux diplômés (1979) durent attendre plus de six mois avant d'obtenir l'emploi à temps complet qu'ils occupaient au moment de l'administration du questionnaire (tableau 4.15).

Parmi les principales raisons susceptibles d'expliquer ce laps de temps on retrouve l'attente de l'ouverture du poste convoité, ainsi que la longueur des délais administratifs (tableau 4.16). De plus, presque le quart des emplois à temps complet s'obtiennent lorsque l'employeur se voit obligé de combler un poste de façon très rapide.

A compter du moment de leur graduation, très peu (de 4,3% à 22,6%) de diplômés en éducation physique eurent à chômer durant un mois ou plus, si l'on fait exception de ceux qui font partie de la promotion de 1979 où ce pourcentage s'élève à 53,6% pour ceux qui occupent des fonctions qui se

Tableau 4.12

Degré de difficulté que les diplômés en éducation physique ont rencontré lors de leur passage de l'université au monde du travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Degré de difficulté	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Très facilement	46,0	36,4	32,9	31,0	53,0	37,8	26,1	41,5
Facilement	39,4	39,6	46,9	44,8	31,8	46,7	34,8	37,9
Difficilement	13,2	20,7	18,6	19,6	13,7	13,3	30,4	10,3
Très difficilement	1,4	3,3	1,6	4,6	1,5	2,2	8,7	10,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	350	396	431	87	66	45	46	29

Tableau 4.13

Proportion des diplômés en éducation physique qui travaillent dans le principal secteur d'application dans lequel ils se sont orientés lors de leurs études au niveau universitaire, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Tout à fait	33,4	31,0	35,1	40,2	3,0	2,2	4,5	0,0
En grande partie	35,2	28,2	26,6	34,5	3,0	8,9	4,5	0,0
Quelque peu	19,8	27,2	22,8	17,3	29,8	17,8	9,1	24,1
Pas du tout	11,6	13,6	15,5	8,0	64,2	71,1	81,9	75,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	338	390	425	87	67	45	44	29

Tableau 4.14

Nombre d'employeurs rencontrés par les diplômés en éducation physique avant d'accepter l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'employeurs	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
1	52,6	49,8	46,9	59,3	60,3	46,5	39,1	40,7
2	16,7	22,0	19,0	12,8	9,5	14,0	15,2	22,2
3	8,8	12,7	13,7	12,8	4,8	7,0	15,2	18,5
4	2,3	4,9	7,9	4,7	3,1	9,2	8,8	3,8
5 ou plus	2,9	3,9	7,9	2,3	4,8	7,0	17,4	7,4
Ne s'applique pas	16,7	6,7	4,6	8,1	17,5	16,3	4,3	7,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	341	387	416	86	63	43	46	27

Tableau 4.15

Nombre de mois qui se sont écoulés entre le moment d'application et celui de l'obtention de l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Durée de l'attente	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Un mois ou moins	42,9	51,5	44,0	19,0	46,8	45,7	47,7	22,8
Entre un et deux mois	18,4	15,1	14,5	19,0	16,1	19,0	18,2	18,2
Entre deux et trois mois	9,4	10,8	9,7	3,8	1,6	2,4	4,5	13,6
Entre quatre et cinq mois	5,7	7,7	14,9	13,9	3,2	4,8	11,4	4,5
Six mois ou plus	23,6	14,9	16,9	44,3	32,3	28,5	18,2	40,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	331	377	414	79	62	42	44	22

Tableau 4.16

Raisons à la base du laps de temps qui s'est écoulé entre le moment d'application et celui de l'obtention de l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Raisons explicatives	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Attente de l'ouverture d'un poste	28,1	39,9	48,6	25,4	17,1	27,8	31,0	26,3
Délais administratifs	28,1	17,2	11,6	43,3	48,6	25,0	20,7	21,0
Attente de la décision du comité de sélection	12,0	9,5	10,5	4,5	14,3	11,1	10,4	15,8
Urgence de remplir ce poste	19,8	27,0	23,9	19,4	11,4	19,4	31,0	21,1
Autres raisons	12,0	6,4	5,4	7,4	8,6	16,7	6,9	15,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	217	296	352	67	35	36	29	19

Tableau 4.17

Nombre de mois chômés par les diplômés en éducation physique depuis le moment de leur graduation, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre de mois	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
0	95,7	83,0	77,4	46,4	90,7	73,8	47,7	42,4
1 - 3	0,9	6,7	11,7	28,6	3,1	7,1	11,4	15,4
4 - 6	1,9	5,4	6,0	21,4	0,0	4,8	11,4	19,2
7 - 9	0,6	1,1	1,2	1,2	3,1	7,1	11,4	11,5
10 - 12	0,3	2,2	3,0	2,4	0,0	4,8	4,5	11,5
13 et plus	0,6	1,6	0,7	0,0	3,1	2,4	13,6	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	317	372	403	84	64	42	44	26

rapportent à leur formation originelle et à 57,6% pour les autres qui n'ont pas eu une telle possibilité (tableau 4.17). Cette tendance à la hausse du taux de chômage a commencé à se manifester au début des années soixante-dix. De plus, il importe de souligner que seulement 49,5% des personnes qui font partie de la dernière promotion étudiée (1979), occupaient un emploi à temps complet au moment de l'enquête (été 1980), soit quatorze mois après leur arrivée sur le marché du travail (tableau 3.5, chapitre 3).

Conclusion sur l'étape de la socialisation secondaire

L'observation du niveau de fonctionnalité ou de correspondance entre le monde de l'éducation et le marché du travail peut s'effectuer de diverses manières. Ce qu'il importe de faire ressortir, lorsqu'on examine l'interrelation qui existe entre les études et l'emploi, c'est la perception qu'ont les répondants de la fonctionnalité ou de l'utilité des connaissances acquises à l'université par rapport à celles qui sont nécessaires pour accomplir les tâches reliées à l'emploi occupé.

Dans une étude conduite par W. Clark et Z. Zsigmond en 1978 au sujet de la situation d'emploi des diplômés du postsecondaire sur le marché du travail deux ans après l'obtention de leur diplôme, l'examen de la situation qui prévaut au Canada dans le domaine de l'éducation physique laisse entrevoir que seulement 52,8% des personnes qui ont obtenu un baccalauréat en 1976, et quelque 42,6% de ceux qui ont reçu une maîtrise ou un doctorat au cours de la même année, considèrent qu'il existe un rapport direct entre l'emploi et le domaine d'études (1981, 180). Au Québec, 52% des hommes ainsi que 71% des femmes qui ont complété leurs études de premier cycle en 1978, estiment qu'il existe une correspondance entre les études et le travail, lorsqu'on se base sur les données qui apparaissent dans le document "Relances" (Audet; 1980, 42), publié par le ministère de l'Education à la suite d'une recherche menée auprès des diplômés des 1e et 2e cycles, environ 24 mois après la fin de leurs études. Dans les deux cas, l'examen du niveau de correspondance études-travail fut évalué par une seule question.

Trois aspects de la fonctionnalité, ou du niveau de correspondance qui existe d'une part entre la préparation académique et professionnelle qu'ont

reçue les éducateurs physiques au moment de leur passage à l'université et, d'autre part, les tâches qu'ils ont à accomplir d'habitude dans l'exercice de leurs fonctions, ont été examinées par le truchement de l'enquête effectuée pour les fins de la présente thèse, au cours de l'été 1980. Après avoir observé le niveau d'utilité que revêtent certaines facettes de la formation reçue ou qu'auraient aimé recevoir les éducateurs physiques au moment de cette étape de leur socialisation intermédiaire, nous avons procédé à un examen du taux de satisfaction que manifestent ces travailleurs à l'égard de la formation qu'ils ont acquise sur différents plans, tout en basant leur opinion sur les expériences qu'ils ont eu l'occasion de vivre depuis leur arrivée sur le marché du travail. En troisième lieu, le jeu de l'offre et de la demande de ce type de main-d'oeuvre au Québec fut observé de façon sommaire.

Les diverses habiletés et aptitudes (savoir-faire et savoir-faire-faire) que l'éducateur physique est susceptible d'acquérir au moment de son passage à l'université, ainsi que l'assimilation de connaissances de type théorique (savoir-science), devraient généralement permettre à ces derniers d'obtenir une compétence de nature particulière. Afin de rendre le futur travailleur apte à remplir une tâche dans sa totalité et de façon "professionnelle", il importe aussi que le programme d'études poursuivi permette d'intérioriser un ensemble de valeurs, de normes et de symboles (savoir-culture) qui se rapportent de manière spécifique à la collectivité occupationnelle concernée.

Lorsqu'on procède à un examen sommaire de l'utilité des divers types de savoirs que les diplômés en éducation physique ont acquis, ou qu'ils auraient aimé obtenir lors de leur séjour en milieu universitaire, on remarque l'existence de certains "champs de force", c'est-à-dire que divers types de savoirs prennent une plus grande valeur que d'autres. Pour une majorité d'éducateurs physiques, les cours qui leur semblent être les plus utiles à suivre durant la période de socialisation intermédiaire que représente le moment de leur passage à l'université sont ceux qui véhiculent surtout des éléments qui sont centrés sur l'acquisition d'un savoir-faire-faire, ainsi que d'un savoir-faire, plutôt que ceux qui portent sur le savoir-science et le savoir-culture. Quoique relativement élevé, l'écart

entre ces deux grandes catégories de connaissances semble cependant s'amenuiser chez les cohortes de diplômés qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix. L'examen des données qui figurent dans le tableau synthèse 4.8 nous incite cependant à conclure que ces derniers ne sont pas nécessairement plus professionnalisés que leurs prédécesseurs, en ce qui concerne l'importance que revêtent les connaissances qui se rapportent à leur raison d'être, versus leurs façons d'être. La valeur d'usage plus marquée que semblent accorder les éducateurs physiques à l'aspect pragmatique ou technologique de leur formation fait qu'on a l'impression que ce type de travailleurs a de la difficulté à discerner l'ordre de priorité que l'on se doit de retrouver de façon logique chez un professionnel entre la raison d'être de son occupation, ainsi que les diverses pratiques sociales de ses membres.

Une majorité de diplômés en éducation physique accordent une valeur utilitaire beaucoup plus élevée aux éléments qui se rapportent à leur façon d'être (savoir-faire et savoir-faire-faire), comparativement à ceux qui concernent leurs raison d'être (savoir-science et savoir-culture). Une telle situation laisse entrevoir que le cheminement des éducateurs physiques à l'intérieur du processus de professionnalisation n'a pas encore atteint son niveau de maturation et que ces derniers doivent davantage être perçus non pas comme des professionnels, mais plutôt comme des travailleurs ayant une formation spécifiques, laquelle leur permet d'obtenir ou de conserver certains emplois sur le marché du travail.

Le fait qu'environ un éducateur physique sur trois estime qu'il ne peut utiliser dans son travail une grande partie des connaissances qu'il a acquises au moment de ses études de premier cycle, et que près de 40% croient que celles-ci ne les ont pas préparés de façon suffisante pour remplir leurs fonctions, laisse entrevoir qu'une proportion relativement élevée parmi les répondants qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire originelle estiment que cette dernière n'est guère fonctionnelle.

Le degré de satisfaction ou de correspondance que les répondants manifes- à l'égard de leur formation théorique est plus élevé qu'envers l'aspect

méthodologique. Seulement une personne sur deux est satisfaite, ou trouve en quelque sorte fonctionnelle l'interrelation qui existe entre ce qu'ils ont à accomplir et ce qu'ils ont acquis dans le secteur relié à leur concentration principale. Les individus qui ont obtenu leur diplôme récemment sont en général plus satisfaits, ou trouvent relativement plus fonctionnel que ce n'est le cas pour leurs prédécesseurs, ce qu'ils ont appris durant les stages de formation pratique, tout en manifestant cependant degré d'insatisfaction plus élevé envers ce qu'ils ont acquis sur le plan des activités sportives.

Même si un pourcentage élevé (87,2%) de personnes qui ont réussi à décrocher un poste à temps complet occupent un emploi relié au domaine de l'éducation physique ou sportive (tableau 3.7, chapitre 3), il demeure que ce type de travailleurs éprouve de plus en plus de difficultés sur ce plan, depuis le début des années soixante-dix, et que la situation s'est grandement détériorée pour ceux qui ont obtenu leur baccalauréat à la fin de cette décennie.

Le fait que seulement un individu sur deux parmi les nouveaux gradués (1979) occupe un emploi à temps complet quelque quatroze mois après leur arrivée sur le marché du travail, et que les fonctions que doivent remplir le quart d'entre eux soient peu ou pas reliées au domaine de l'éducation physique, laisse entrevoir l'existence d'un taux de fonctionnalité relativement faible en ce qui concerne la formation acquise, sur les plans de la polyvalence et du potentiel de mobilité, des diplômés en éducation physique qui ont été formés à la fin des années soixante-dix. Ces derniers éprouvent aussi plus de difficultés que leurs aînés lorsque s'effectue le passage entre le monde de l'éducation et celui du travail. Outre le fait que la durée du temps de recherche du premier emploi à temps plein soit plus longue, plusieurs d'entre eux ont aussi été aux prises avec le chômage durant un laps de temps beaucoup plus grand que leurs prédécesseurs. Le surplus de main-d'oeuvre, et le non développement de nouveaux champs ou secteurs de pratique, peuvent aussi être partiellement responsables d'une telle situation.

En ce qui concerne la première étape du processus de professionnalisation de Wilensky centrée sur la possibilité de faire carrière au sein d'une occupation, on constate que certaines difficultés commencent à apparaître au début des années soixante-dix pour ce qui est des emplois disponibles

dans le milieu scolaire. Cette situation ne fait que s'aggraver par la suite, quoiqu'à un rythme relativement lent en ce qui concerne les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant l'année 1979. Ce problème qui se manifeste de manière beaucoup plus aiguë chez ceux qui ont gradué à la toute fin de cette décennie (1979) découle en partie du fait que les éducateurs physiques n'ont pas été suffisamment innovateurs dans le principal champ de travail qu'ils occupent (le système d'éducation) mais aussi en ce qui a trait à d'autres domaines d'intervention possible, tels les divers milieux où oeuvrent les travailleurs ainsi que ceux où séjournent diverses populations spéciales, l'éducation à la santé, au loisir, et au plein air, de même qu'auprès de ceux qui pratiquent le sport à un niveau amateur ou professionnel. Une telle façon de procéder aurait eu pour effet de créer une certaine forme de dynamisme interne en ce qui a trait au devenir de cette occupation à l'intérieur du processus de professionnalisation, tout en contribuant à augmenter les possibilités d'emplois pour ce type de travailleurs.

Pour ce qui est de la seconde étape du processus de professionnalisation, il semble que les institutions d'enseignement de niveau universitaire n'ont pas suffisamment tenu compte que la demande de ce seul type de main-d'oeuvre par l'Etat aurait comme conséquence de limiter, à long terme, le devenir de cette occupation ainsi que celui de ses membres presqu'exclusivement au champ de l'éducation, même s'il leur était possible de prévoir, dès les années soixante et soixante-dix, un éventuel point de saturation dans ce domaine de la division sociale et technique du travail vu la diminution de la courbe démographique des clientèles-cibles ainsi qu'à la sur-production de cette catégorie de bacheliers. N'ayant pas ajusté suffisamment longtemps à l'avance leurs programmes d'études afin d'être en mesure de répondre de manière rapide et adéquate aux besoins qui ont commencé à se manifester au cours de la dernière décennie dans plusieurs autres champs ou secteurs du marché du travail, les institutions d'enseignement de niveau universitaire qui offrent un programme de formation académique et professionnelle en langue française dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique n'ont pas contribué, de façon aussi importante qu'elles auraient pu le faire, à l'implantation d'un nouveau type d'éducateur physique dont le statut serait différent de celui que détient un enseignant.

Enfin, le fait que les diplômés en éducation physique accordent une valeur utilitaire beaucoup plus grande aux facette du savoir qui se rapportent aux diverses façons de faire de ce type de travailleurs (savoir-faire et savoir-faire-faire), comparativement à celles qui touchent à leur raison d'être (savoir-science et savoir-culture), constitue une raison supplémentaire qui nous incite à croire que les connaissances reliées à la dimension technique des tâches qu'ils ont à accomplir sur le terrain semblent importer plus que celles sur lesquelles doit se baser tout professionnel lorsqu'arrive le moment de fournir une expertise.

Est-ce que les diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive font preuve, dans la poursuite de leur carrière, d'un comportement que l'on devrait généralement être en mesure de trouver chez un individu qui détient le titre de professionnel, notamment en ce qui concerne l'affiliation professionnelle et l'éducation continue?

4.3 L'étape tertiaire ou avancée de la socialisation professionnelle

> "Learning is not limited to the cognitive domain (...) and formal educational preparation (...).
>
> The [worker] learns informally to cope with those inevitable situations for which the knowledge he has received has not thoroughly prepared him" (Wright; 1970, 14).

La socialisation professionnelle ne se termine pas au moment où le travailleur obtient son diplôme d'une institution de formation. Ce processus se perpétue tout au long de sa carrière. Il se manifeste de façon variée compte tenu entre autre choses des expériences qu'un individu a la possibilité de vivre sur le marché du travail, du niveau d'autonomie dont il dispose dans l'exercice de ses fonctions, de l'intensité de sa participation aux activités organisées par diverses associations, ainsi que par l'intérêt qu'il manifeste envers la formation continue, tout au long de sa vie active.

4.3.1 L'expérience sur le plan occupationnel

Certains éléments de la formation d'un travailleur sont explicites et s'acquièrent au moyen d'une scolarisation formelle. D'autres sont implicites et leur intégration résulte du cheminement progressif qui se produit au cours des diverses expériences concrètes qu'ils ont l'occasion de vivre sur le terrain. Cette expérience pratique ne sert pas seulement à augmenter les capacités et les habiletés professionnelles d'un individu, elle permet aussi d'intégrer davantage, certaines façons de faire et de penser, puisque son agir est confronté à divers modèles de comportements qui viennent confirmer ou modifier ses façons de voir. Ainsi, plus l'éducateur physique demeure longtemps sur le marché du travail, plus celui-ci a la possibilité de vivre des expériences multiples qui sont susceptibles de l'identifier davantage à son métier s'il continue à pratiquer celui-ci,[1] tout en lui offrant la possibilité d'accroître son niveau d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions.

> "If a person over a period of years holds a number of professional positions in more than one organizational setting he may well develop a wider range of associations with fellow professionals than the person who remains within one institution during his career. While it is possible that some of these associations are not as reinforcing to professional norms as others, the mere fact that he has had a bond of common interest with a variety of other practitioners might tend to reinforce the attitudes and values they held in common.
>
> The longer a person remains within his profession, particularly a marginal one, the greater would one expect his identification with the profession to be. The 'old guard' of a profession, even though they may not possess all of the training qualifications which they would like to require of entering practitioners, possess a loyalty and commitment to the line of work they have helped to establish. Longevity in a profession tends to be accompanied by recognition, again reaffirming commitment. With recognition increased

---

[1] "The division of labor contributes directly to a loss of common identity among different levels and specially groups. As a result, some groups within a profession may display a closer affinity for members of another profession or occupation than they do to their own colleagues" (Stamm; 1968, 76).

> autonomy is granted to the practitioner; he is subject to fewer controls from sources outside the profession. These aspects of his work experience are in keeping with and reinforcing to the norms of self-regulation and autonomy" (Wright; 1970, 17-18).

L'examen de cet aspect de la socialisation professionnelle nécessite que l'on tienne compte, en premier lieu, de la variété des expériences que le diplômé en éducation physique a eu l'occasion de vivre depuis son arrivée sur le marché du travail. Outre le poste qu'il détient présentement, il importe de prendre en considération les divers emplois à temps complet et à temps partiel qui ont pu être remplis, du type d'employeur et de clientèle, du genre d'occupation, de la durée de l'emploi ainsi que du nombre d'heures travaillées à ce moment-là.

Tel que démontré précédemment au tableau 3.7 (chapitre 3), 87,2% des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi à temps complet au moment de l'administration du questionnaire (été 1980) oeuvrent dans un secteur du marché du travail qui est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Pour un très fort pourcentage d'entre eux (83,8%) cet emploi se situe dans le monde de l'éducation (tableau 3.8, chapitre 3), où environ trois-quarts d'entre eux travaillent principalement en tant que professeur (tableau 3.12, chapitre 3).

L'observation des données contenues dans le tableau 4.18 laisse entrevoir que deux personnes sur trois (66,7%) qui travaillent dans un domaine relié directement au monde de l'éducation physique ou du sport, n'ont occupé qu'un seul emploi à temps complet au cours de leur carrière.

Lorsqu'on examine de façon plus particulière le cheminement des individus qui ont occupé deux ou plusieurs emplois à temps complet depuis le moment de leur graduation (tableau 4.19), on constate qu'environ 3,7 fois plus de personnes (436 versus 119) ont eu à ce moment-là la possibilité de vivre des expériences qui sont reliées totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Parmi les anciens diplômés (1953-1971), le pourcentage d'individus qui ont occupé au-delà de deux emplois à temps complet est beaucoup plus élevé que chez leurs collègues qui ont gradué par la suite (53,3% versus 32,3% à 25%) puisque le nombre de ceux

Tableau 4.18

Nombre d'emplois à temps complet occupés par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'emplois à temps complet		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL
1		52,6	65,7	79,4	66,4	66,7	874	13,2	46,7	60,9	60,9	42,0	86
2		22,2	23,2	16,0	25,2	20,8	272	27,9	31,1	21,7	26,1	26,8	55
3		15,6	7,3	3,0	6,1	8,0	105	27,9	8,9	10,9	6,5	15,1	31
4 et plus		9,6	3,8	1,6	2,3	4,5	59	31,0	13,3	6,5	6,5	16,1	33
TOTAL	%	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
	N	352	396	431	131		1 310	68	45	46	46		205

Tableau 4.19

Nombre d'emplois à temps complet occupés par les diplômés en éducation physique qui ont été mobiles depuis leur arrivée sur le marché du travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'emplois		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
2		46,7	67,7	77,5	75,0	32,2	58,3	55,6	66,6
3		32,9	21,3	14,7	18,2	32,2	16,7	27,7	16,7
4		14,4	11,0	6,7	6,8	18,7	20,8	27,7	16,7
5 et plus		6,0	0,0	1,1	0,0	16,9	4,2	0,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	167	136	89	44	59	24	18	18

qui ont eu l'occasion de vivre de telles expériences décroît de façon progressive lorsque le moment de graduation se rapproche des années quatre-vingts.

Parmi les éducateurs physiques qui n'ont occupé qu'un seul autre emploi avant celui qu'ils détenaient au moment de l'application du questionnaire (été 1980), on constate que l'expérience des anciens diplômés (1953-1971) sur le marché du travail se situait, en premier lieu et dans 89,8% des cas, dans le monde de l'éducation (tableau 4.20). Ce pourcentage décroît de façon progressive durant les années soixante-dix, passant de 75,5% à 34,1%.

Près du quart des éducateurs physiques qui ont gradué entre 1953 et 1978, et qui ont été mobiles au moins une fois durant leur carrière, ont débuté celle-ci dans une commission scolaire régionale. Toutefois, la grande majorité (37,1%) des personnes qui sont arrivées sur le marché du travail entre 1976 et 1978 et qui ont connu ce type de mobilité se sont dirigés vers le niveau primaire, au tout début. Quant à ceux qui font partie de la deuxième vague des diplômés (1979), c'est en travaillant soit pour une compagnie privée ou un organisme public qui oeuvre dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir que 36,5% d'entre eux se sont orientés à ce moment-là. Il importe de souligner au passage que ce dernier type de comportement sur le marché du travail ne s'est guère manifesté de façon intensive jusqu'à la fin des années soixante-dix, et qu'il se situe seulement à 9% pour ceux qui ont obtenu leur diplôme entre 1976-1978.

Parmi les personnes qui ont travaillé à deux ou plusieurs autres endroits avant d'obtenir le poste qu'ils occupaient au moment de l'enquête, on constate, à la lecture du tableau 4.21, que les diverses expériences qu'ils ont eu l'occasion de vivre sur le marché du travail se situent très majoritairement (de 70% à 81%) dans le monde de l'éducation, sauf pour les individus qui font partie de la dernière vague des diplômés puisque seulement 36,4% ont oeuvré dans ce domaine, à ces moments-là.

Les données contenues dans le tableau 4.22 confirment le fait qu'une très grande partie des diplômés en éducation physique qui ont occupé au moins un autre emploi avant celui qu'ils détenaient au moment de l'enquête ont alors oeuvré auprès de clientèles qui se situent majoritairement dans

Tableau 4.20

Identification de l'employeur pour lequel ont travaillé les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Employeur	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)	10,8	26,7	37,1	6,8	18,6	12,5	11,1	0,0
Commission scolaire régionale (secondaire)	27,4	29,6	25,6	13,6	42,3	12,5	11,1	5,6
CEGEP	19,8	9,2	7,9	2,3	8,5	0,0	0,0	0,0
Université	22,2	3,1	1,1	6,8	5,1	4,2	0,0	11,0
Institution d'enseignement privée	8,4	4,6	3,4	2,3	0,0	0,0	5,5	0,0
Ministère de l'éducation	1,2	2,3	0,0	2,3	0,0	4,2	0,0	0,0
SOUS-TOTAL %	89,8	75,5	75,1	34,1	74,5	33,4	27,7	16,6
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir	4,2	7,6	4,5	0,0	1,7	12,5	0,0	0,0
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir	3,0	8,4	9,0	36,5	13,6	16,6	11,1	66,6
SOUS-TOTAL %	7,2	16,0	13,5	36,5	15,3	29,1	11,1	66,6
Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	0,0	2,3	4,5	4,5	1,7	12,5	11,1	5,6
Hôpital, C.L.S.C.	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	16,7	0,0
Forces armées	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	11,1	0,0
Gouvernement	1,2	4,6	1,1	4,5	1,7	0,0	5,6	0,0
Compagnie privée ou à son compte	1,2	0,8	1,3	13,6	3,4	25,0	16,7	5,6
Autres employeurs	0,6	0,8	4,5	2,3	1,7	0,0	0,0	5,6
SOUS-TOTAL %	3,0	8,5	11,4	29,4	10,2	37,5	61,2	16,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	167	136	89	44	59	24	18	18

Tableau 4.21

Identification de l'employeur pour lequel ont travaillé les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Employeur	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)	16,9	23,3	20,0	9,1	20,0	40,0	12,5	0,0
Commission scolaire régionale (secondaire)	22,5	20,8	30,0	18,2	25,0	20,0	0,0	0,0
CEGEP	18,0	7,0	20,0	9,1	7,5	0,0	0,0	0,0
Université	16,9	9,3	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0
Institution d'enseignement privée	5,6	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0
Ministère de l'éducation	1,1	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0	0,0
SOUS-TOTAL %	81,0	62,7	70,0	36,4	65,0	60,0	25,0	0,0
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir	12,4	9,3	0,0	0,0	7,5	10,0	12,5	0,0
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir	3,3	16,3	10,0	18,2	12,5	0,0	12,5	50,0
SOUS-TOTAL %	15,7	25,6	10,0	18,2	20,0	10,0	25,0	50,0
Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	0,0	4,7	0,0	9,1	2,5	0,0	0,0	16,7
Hôpital, C.L.S.C.	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7
Forces armées	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	12,5	0,0
Gouvernement	0,0	4,7	0,0	0,0	5,0	0,0	12,5	0,0
Compagnie privée ou à son compte	2,2	0,0	10,0	18,2	5,0	30,0	25,0	0,0
Autres employeurs	1,1	0,0	10,0	9,1	2,5	0,0	0,0	16,7
SOUS-TOTAL %	3,3	11,7	20,0	45,5	15,0	30,0	50,0	50,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	89	44	20	11	40	10	8	6

le milieu scolaire. Cependant, et même si la proportion des individus concernés est relativement minime, on constate que le premier emploi occupé par ce type de travailleurs touche de plus en plus la population en général (de 6,9% à 18,2%), ainsi que les employés ou les clients qui sont desservis par une compagnie (de 0,6% à 15,9%).

Des remarques similaires peuvent être formulées au sujet de ceux qui ont détenu auparavant soit deux, ou plusieurs autres emplois à temps complet (tableau 4.23). La seule exception concerne les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978, puisque ces dernières se sont alors moins impliquées que les membres des autres cohortes auprès des employés ou des clients desservis par une compagnie.

Le principal rôle joué par les diplômés en éducation physique qui n'ont occupé qu'un seul autre emploi au cours de leur carrière consistait généralement à remplir les fonctions qui sont dévolues à un professeur d'éducation physique (tableau 4.24). Cette tendance qui se maintient à un niveau relativement élevé (53,8% à 66,4%) chez les personnes qui ont gradué entre 1953 et 1978, chute cependant à 36,3% pour les bacheliers de 1979. Le fait qu'il existe de moins en moins de postes disponibles dans le milieu scolaire oblige les nouveaux diplômés (1979), qui ne réussissent pas à trouver de l'emploi comme enseignant au début de leur carrière, à oeuvrer soit en tant que professeur de sport ou de conditionnement physique (25%) ou à occuper diverses fonctions qui ne nécessitent aucune formation académique avancée (27,3%). Il importe de noter que cette dernière tendance au moment de la recherche d'un premier emploi a commencé à se manifester au début des années soixante-dix.

Parmi ceux qui ont occupé deux ou plusieurs autres emplois à temps complet avant celui qu'ils détenaient au moment de l'administration du questionnaire (tableau 4.25), on constate que les principales fonctions occupées par les nouveaux diplômés (1979) sont celles de professeur de sport ou de conditionnement physique (45,4%) ainsi que de professeur d'éducation physique (36,4%). De plus, quelque 18,2% ont trouvé à ces moments-là un emploi à temps complet qui, tout en étant relié au monde de l'activité physique, ne nécessite aucune formation académique élevée.

Tableau 4.22

Identification de la clientèle desservie par les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Clientèle		DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Niveau primaire		9,8	14,7	29,2	11,4	10,1	16,7	10,0	0,0
Niveau secondaire		55,5	51,0	29,1	38,6	62,7	33,3	25,0	27,7
Niveau collégial		15,0	6,3	4,5	2,3	8,5	8,3	5,0	11,1
Niveau universitaire		4,2	2,1	0,9	6,8	0,0	4,2	0,0	5,6
Cadres scolaires et enseignants		1,7	0,7	0,9	0,0	0,0	4,2	0,0	5,6
Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs		2,3	2,1	0,9	0,0	1,7	4,2	0,0	0,0
Population en général		6,9	14,7	16,4	18,2	11,9	12,5	15,0	33,3
Populations spéciales		2,3	7,0	5,5	4,5	5,1	8,3	25,0	5,6
Employés ou clients desservis par une compagnie		0,6	1,4	9,1	15,9	0,0	8,3	10,0	11,1
Autres types de population		1,7	0,0	4,5	2,3	0,0	0,0	10,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	167	136	89	44	59	24	18	18

Tableau 4.23

Identification de la clientèle desservie par les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Clientèle		DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Niveau primaire		5,6	15,9	15,0	18,1	15,0	10,0	12,5	16,7
Niveau secondaire		31,5	31,8	35,0	27,3	42,5	10,0	25,0	16,7
Niveau collégial		19,1	6,8	15,0	0,0	10,0	0,0	12,5	0,0
Niveau universitaire		18,0	2,3	0,0	9,1	2,5	10,0	0,0	0,0
Cadres scolaires et enseignants		5,6	4,5	0,0	0,0	12,5	10,0	0,0	0,0
Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs		2,2	2,3	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0
Population en général		12,4	18,2	20,0	27,3	15,0	20,0	25,0	33,3
Populations spéciales		1,1	6,8	15,0	9,1	2,5	10,0	25,0	16,7
Employés ou clients desservis par une compagnie		3,4	9,1	0,0	9,1	0,0	20,0	0,0	16,7
Autres types de population		1,1	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	89	44	20	11	40	10	8	6

Tableau 4.24

Identification de l'occupation des diplômés en éducation physique avant de détenir leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Occupation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Professeur	53,8	63,2	66,4	36,3	25,3	16,7	27,7	22,1
Professeur de sport ou de conditionnement physique	0,6	4,6	4,5	25,0	0,0	4,2	5,6	44,3
Animateur	3,6	1,5	4,5	2,3	0,0	4,2	0,0	5,6
Rééducateur	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	4,2	11,1	0,0
SOUS-TOTAL %	58,0	69,3	75,4	63,6	27,0	29,3	44,4	72,0
Professeur-chercheur	12,0	0,8	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0
Directeur d'école ou adjoint	1,8	0,8	0,0	0,0	11,9	8,3	11,1	5,6
Agent de développement pédagogique ou conseiller	12,0	8,4	9,0	0,0	16,9	8,3	0,0	0,0
Régisseur/superviseur/gérant	1,8	1,5	3,4	6,8	0,0	12,4	0,0	5,6
Coordonnateur/responsable de la programmation	7,8	8,4	4,5	0,0	13,6	8,3	16,7	0,0
Directeur technique/ou de service de loisir	1,2	0,8	2,2	0,0	6,8	0,0	0,0	0,0
Analyste-consultant	3,0	2,1	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	5,6
Administrateur	1,8	3,1	2,2	2,3	11,9	16,7	11,1	5,6
Autres emplois professionnels	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SOUS-TOTAL %	41,4	26,9	21,3	9,1	66,2	54,0	38,9	22,4
Autres emplois non professionnels	0,6	3,8	3,3	27,3	6,8	16,7	16,7	5,6
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	167	136	89	44	59	24	18	18

Tableau 4.25

Identification de l'occupation des diplômés en éducation physique qui ont détenu plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Occupation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Professeur	27,0	37,2	75,0	36,4	5,0	30,0	37,5	33,3
Professeur de sport ou de conditionnement physique	3,4	0,0	5,0	45,4	0,0	0,0	0,0	50,0
Animateur	0,0	2,3	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0	16,7
Rééducateur	1,1	2,3	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0	0,0
SOUS-TOTAL %	31,5	41,8	80,0	81,8	10,0	30,0	37,5	100,0
Professeur-chercheur	13,5	2,3	0,0	0,0	2,5	10,0	0,0	0,0
Directeur d'école ou adjoint	13,5	4,7	0,0	0,0	32,5	20,0	0,0	0,0
Agent de développement pédagogique ou conseiller	16,9	14,0	5,0	0,0	2,5	0,0	0,0	0,0
Régisseur/superviseur/gérant	1,1	2,3	0,0	0,0	2,5	10,0	0,0	0,0
Coordonnateur/responsable de la programmation	6,7	16,3	10,0	0,0	17,5	0,0	12,5	0,0
Directeur technique/ou de service de loisir	1,1	9,3	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0	0,0
Analyste-consultant	4,5	0,0	0,0	0,0	7,5	0,0	12,5	0,0
Administrateur	6,7	2,3	0,0	0,0	10,0	20,0	0,0	0,0
Autres emplois professionnels	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SOUS-TOTAL %	64,0	51,2	15,0	0,0	77,5	60,0	25,0	0,0
Autres emplois non professionnels	4,5	7,0	5,0	18,2	12,5	10,0	37,5	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	89	44	20	11	40	10	8	6

Tableau 4.26

Période de temps travaillée par les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'années (1953-1978) Nombre de mois (1979)		DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
1		31,1	30,9	30,9	11,4	18,6	20,8	38,9	5,6
2		16,2	22,1	16,5	27,3	22,0	12,5	5,6	33,3
3		10,8	8,8	9,2	22,7	11,8	25,0	22,2	11,1
4		10,2	10,3	2,7	9,1	8,5	0,0	0,0	22,2
5 à 10		21,5	11,0	2,3	27,3	30,6	16,7	0,0	22,2
11 et plus		6,2	16,9	40,0	2,2	8,5	25,0	33,3	5,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	167	136	89	44	59	24	18	18

Tableau 4.27

Période de temps travaillée par les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'années 1953-1978) * / Nombre de mois (1979)		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
1		21,3	36,4	30,0	9,1	15,0	10,0	25,0	0,0
2		19,1	18,2	20,0	9,1	22,5	40,0	0,0	0,0
3		10,1	11,4	10,0	18,2	17,5	10,0	0,0	33,3
4		16,9	4,5	5,0	18,2	22,5	0,0	0,0	50,0
5 à 10		25,9	9,1	0,0	45,4	15,0	10,0	0,0	16,7
11 et plus		6,7	20,4	35,0	0,0	7,5	30,0	75,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	89	44	20	11	40	10	8	6

*Le nombre indique des années pour les diplômés de 1953-1978, et des mois pour ceux de 1979.

Environ 30% de ceux qui ont gradué entre 1953 et 1978 et qui occupaient au moment de l'enquête leur deuxième poste à temps complet au cours de leur carrière, ont quitté leur premier emploi après y avoir consacré une seule année (tableau 4.26). La grande majorité des personnes qui ont vécu une telle expérience sont cependant demeurées attachées à leur premier emploi durant une période de temps beaucoup plus longue. A titre d'exemple, le quart de ceux qui ont obtenu leur baccalauréat avant la seconde moitié des années soixante-dix ont conservé ce poste pendant plus de cinq ans. Le fait que 16,9% des diplômés de la cohorte 1972-1975, ainsi que 38,2% de ceux qui ont gradué entre 1976-1978 aient occupé leur premier emploi pendant onze années ou plus, constitue fort probablement la résultante d'une décision gouvernementale qui exigeait, à la suite de l'opération CORPS réalisée en 1970, que tous les enseignants non légalement qualifiés qui aspirent faire carrière en éducation physique à l'intérieur du système d'éducation du Québec, s'inscrivent à un programme d'études universitaires de premier cycle afin d'obtenir une compétence dans ce domaine de la connaissance. Quant aux nouveaux diplômés, 61,4% n'ont pu conserver leur premier emploi au-delà de trois mois.

Les individus qui ont occupé deux ou plusieurs autres emplois à temps complet avant d'obtenir le poste où ils oeuvraient au moment de l'administration du questionnaire (tableau 4.27) ont démontré à ces moments-là une stabilité relativement semblable à celle rencontrée chez ceux qui n'ont été mobiles qu'une seule fois durant leur carrière, si l'on tient compte du fait que de 50,5% à 66% des personnes concernées dans le premier cas (tableau 4.27) sont demeurées en fonction durant moins de trois ans, et qu'il en est de même pour 51,8% à 64,1% de ceux qui font partie de la seconde catégorie (tableau 4.26).

En ce qui concerne l'intensité du travail à accomplir, on constate qu'un taux de plus en plus élevé d'individus qui ont gradué durant la seconde moitié des années soixante-dix ont dû consacrer, aux diverses tâches qui se rapportaient à leur premier emploi occupé à temps complet, beaucoup plus d'heures de travail à chaque semaine, comparativement à leurs prédécesseurs (tableau 4.28).

Seulement le tiers des membres qui font partie de la première vague des diplômés et 28,7% parmi ceux qui ont gradué entre 1972-1975, eurent à travailler durant plus de 36 heures/semaine à cette occasion, comparativement à 46% de leurs collègues qui font partie du groupe 1976-1978, ainsi que 77,3% des individus qui ont gradué en 1979.

L'examen des données contenues au tableau 4.29 démontre qu'il existe aussi un écart important en ce qui concerne le nombre d'heures travaillées par semaine entre les personnes qui ont gradué soit avant, soit après la seconde moitié des années soixante-dix. Ces tableaux se rapportent aux éducateurs physiques qui ont respectivement occupé deux ou plusieurs autres emplois à temps complet, avant d'accéder à celui qu'ils détenaient au moment de l'administration du questionnaire.

Parmi les expériences que les éducateurs physiques ont la possibilité de vivre sur le marché du travail, certaines sont vécues au moment où ils remplissent des fonctions à temps partiel.

L'examen de cet aspect de la réalité occupationnelle est relativement important chez les diplômés en éducation physique puisque 21,1% (276 sur 1 310) de la population qui possédait un emploi à temps complet relié au domaine de l'éducation physique ou sportive, détenait aussi soit un (73,2%), ou plusieurs (26,8%) emplois à temps partiel (tableau 4.30).

Pour quelque 305 autres personnes qui ont obtenu un baccalauréat en éducation physique, la détention d'un poste à temps partiel représente le seul type d'emploi occupé au moment de l'enquête qui fut réalisée au cours de l'été 1980 (tableau 4.31). Dans 82,3% des cas (251 sur 305), celui-ci était peu ou pas relié au domaine de l'activité physique ou sportive.

Qu'en est-il des expériences que ces deux catégories de travailleurs ont la possibilité de vivre, lorsqu'ils oeuvrent à temps partiel?

a - Individus qui occupent simultanément un poste à temps complet, ainsi qu'un, ou plusieurs emploi(s) à temps partiel

Certaines personnes qui possèdent déjà un emploi à temps complet occupent aussi un poste à temps partiel, en dehors des heures régulières qu'elles consacrent à leur travail principal.

Seulement le tiers des membres qui font partie de la première vague des diplômés et 28,7% parmi ceux qui ont gradué entre 1972-1975, eurent à travailler durant plus de 36 heures/semaine à cette occasion, comparativement à 46% de leurs collègues qui font partie du groupe 1976-1978, ainsi que 77,3% des individus qui ont gradué en 1979.

L'examen des données contenues au tableau 4.29 démontre qu'il existe aussi un écart important en ce qui concerne le nombre d'heures travaillées par semaine entre les personnes qui ont gradué soit avant, soit après la seconde moitié des années soixante-dix. Ces tableaux se rapportent aux éducateurs physiques qui ont respectivement occupé deux ou plusieurs autres emplois à temps complet, avant d'accéder à celui qu'ils détenaient au moment de l'administration du questionnaire.

Parmi les expériences que les éducateurs physiques ont la possibilité de vivre sur le marché du travail, certaines sont vécues au moment où ils remplissent des fonctions à temps partiel.

L'examen de cet aspect de la réalité occupationnelle est relativement important chez les diplômés en éducation physique puisque 21,1% (276 sur 1 310) de la population qui possédait un emploi à temps complet relié au domaine de l'éducation physique ou sportive, détenait aussi soit un (73,2%), ou plusieurs (26,8%) emplois à temps partiel (tableau 4.30).

Pour quelque 305 autres personnes qui ont obtenu un baccalauréat en éducation physique, la détention d'un poste à temps partiel représente le seul type d'emploi occupé au moment de l'enquête qui fut réalisée au cours de l'été 1980 (tableau 4.31). Dans 82,3% des cas (251 sur 305), celui-ci était peu ou pas relié au domaine de l'activité physique ou sportive.

Qu'en est-il des expériences que ces deux catégories de travailleurs ont la possibilité de vivre, lorsqu'ils oeuvrent à temps partiel?

a - Individus qui occupent simultanément un poste à temps complet, ainsi qu'un, ou plusieurs emploi(s) à temps partiel

Certaines personnes qui possèdent déjà un emploi à temps complet occupent aussi un poste à temps partiel, en dehors des heures régulières qu'elles consacrent à leur travail principal.

Tableau 4.28

Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique avant d'occuper leur second emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'heures de travail/semaine	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
de 32 à 35	67,6	71,3	54,0	22,7	66,1	62,5	61,1	11,1
de 36 à 40	13,8	12,5	13,5	22,7	16,9	4,2	22,2	27,8
de 41 à 45	3,0	1,5	2,2	6,9	3,4	12,5	5,6	5,6
Plus de 46	15,6	14,7	30,3	47,7	13,6	20,8	11,1	55,5
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	167	136	89	44	59	24	18	18

Tableau 4.29

Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'heures de travail/semaine	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
de 32 à 35	53,9	56,8	45,0	18,2	57,5	20,0	50,0	0,0
de 36 à 40	20,3	15,9	10,0	9,1	15,0	30,0	25,0	16,7
de 41 à 45	4,5	4,5	5,0	9,1	10,0	10,0	0,0	0,0
plus de 46	21,3	22,8	40,0	63,6	17,5	50,0	25,0	83,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	89	44	20	11	40	10	8	6

Tableau 4.30

Nombre d'emplois à temps partiel occupés par les diplômés en éducation physique qui détiennent aussi un emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL
1 emploi	68,7	77,3	71,4	76,7	73,2	202	92,9	91,7	78,6	60,0	81,0	47
2 emplois ou plus	31,3	22,7	28,6	23,3	26,8	74	7,1	8,3	21,4	40,0	19,0	11
TOTAL %	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
N	67	88	91	30		276	14	12	14	20		58

Tableau 4.31

Nombre d'emplois occupés par les diplômés en éducation physique qui n'oeuvrent qu'à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'emplois	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL
1 emploi	50,0	50,0	51,6	52,6	51,8	28	77,8	77,8	74,7	69,8	72,9	183
2 emplois ou plus	50,0	50,0	48,4	47,4	48,2	26	22,2	22,2	25,3	30,2	27,1	68
TOTAL %	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
N	2	2	31	19		54	18	18	99	116		251

La lecture des données contenues dans le tableau 4.30 laisse entrevoir qu'une très grande partie (276 contre 58) des diplômés en éducation physique qui occupent de façon concomitante un emploi à temps complet ainsi qu'un autre à temps partiel travaillent, dans ce dernier cas, dans un domaine relié à leur formation universitaire originelle. La très grande majorité d'entre eux (73,2%) concentrent leur attention sur un seul emploi à temps partiel.

Parmi ceux qui font partie de cette catégorie de travailleurs, c'est principalement dans le monde de l'éducation, suivi de celui du loisir, puis du sport et du conditionnement physique qu'on retrouve les plus fortes concentrations de ce type de main-d'oeuvre. L'examen des données de chacune des cohortes démontre que la seule exception concerne les anciens diplômés (1953-1971) dont un pourcentage relativement important (28,3%) sont portés à se diriger, vers une compagnie privée ou à travailler à leur compte, à cette occasion-là (tableau en annexe, C-2). On retrouve sensiblement les mêmes tendances chez ceux qui détiennent deux ou plusieurs emplois à temps partiel (tableau en annexe, C-3).

Entre 31,8% à 42,3% des éducateurs physiques qui n'occupent qu'un emploi à temps partiel en plus de leur poste à temps complet, oeuvrent occasionnellement auprès de la population en général (tableau en annexe, C-4). L'examen des données contenues dans le même tableau laisse entrevoir que c'est surtout auprès de la population en général (31,8%) ainsi qu'au niveau secondaire (36,4%) que les nouveaux diplômés (1979) réussissent à trouver ce genre d'emploi, tandis que leurs collègues plus âgés ont généralement tendance à oeuvrer soit auprès de la population en général, soit au sein du système scolaire. Quant à ceux qui détiennent deux emplois ou plus à temps partiel (tableau en annexe, C-5), c'est aussi auprès de ces deux types de populations qu'on les retrouve en très grand nombre.

Les principales fonctions occupées à temps partiel par les éducateurs physiques qui possèdent déjà un emploi à temps complet sont celles de professeur de sport ou de conditionnement physique, ainsi que de professeur d'éducation physique. On retrouve aussi plusieurs individus qui travaillent à titre d'animateur, parmi ceux qui détiennent soit un (tableau en annexe, C-6) ou plusieurs emplois de ce genre (tableau en annexe, C-7).

Les éducateurs physiques qui n'occupent qu'un emploi à temps partiel (tableau en annexe, C-8) sont en général plus stables que leurs collègues qui détiennent plusieurs emplois de ce genre (tableau en annexe, C-9) si l'on tient compte du fait qu'un plus grand nombre y oeuvrent depuis plus d'une année, sauf dans le cas des nouveaux diplômés (1979).

Même si le pourcentage d'individus qui accordent moins de dix heures/semaine à leur emploi à temps partiel (tableau en annexe, C-10) est relativement similaire à celui de leurs collègues qui possèdent plusieurs emplois de ce genre (tableau en annexe, C-11), il demeure que ce sont les nouveaux diplômés (1979) qui y allouent le plus grand nombre d'heures dans le premier cas (34,8%), tandis que dans le second cas, on retrouve près du quart des personnes qui font partie de chacune des cohortes qui y consacrent onze heures ou plus de leur temps à chaque semaine.

b - Individus qui n'occupent qu'un, ou plusieurs emplois à temps partiel

De façon volontaire, ou lorsqu'il y a carence d'emplois à temps complet, certains travailleurs occupent un ou plusieurs postes à temps partiel.

Chez les diplômés en éducation physique, l'examen des données contenues dans le tableau 4.31 laisse entrevoir que la très grande majorité de ceux qui détiennent ce type d'emploi travaillent dans un secteur du marché qui n'a guère de relation avec la formation qu'ils ont reçue originellement en milieu universitaire (251 contre 54). Quelque 51.8% des personnes qui ont la possibilité d'oeuvrer à ce moment-là dans le domaine de l'activité physique ou sportive n'occupent qu'un seul emploi à temps partiel, comparativement à 72,9% de leurs collègues qui détiennent des postes qui ne sont que peu ou pas du tout reliés à leur formation universitaire originelle.

Le monde de l'éducation constitue le principal champ de travail pour les personnes qui ne détiennent qu'un emploi à temps partiel (tableau en annexe, C-12), tandis que ceux qui occupent plusieurs emplois de ce genre ont tendance à oeuvrer principalement pour un organisme privé ou public qui s'intéresse au domaine du sport ou du conditionnement physique, même si les tâches qu'ils ont à accomplir à cette occasion se rapportent peu ou pas du tout à la formation qu'ils ont reçue au moment de leur séjour à l'université (tableau en annexe, C-13).

Les personnes dont l'action se limite à un seul emploi de ce genre, oeuvrent principalement aux niveaux primaire et secondaire, ainsi qu'auprès de la population en général (tableau en annexe, C-14). Quant à leurs collègues qui occupent plus d'un emploi à temps partiel, ces derniers ont tendance à dispenser leurs services soit auprès de la clientèle scolaire ou de la population en général, ou à travailler avec des personnes qui oeuvrent dans les organismes de sport ou les clubs, même si dans ce dernier cas l'emploi occupé n'a pas vraiment de relation avec la préparation académique et professionnelle acquise lors des études de premier cycle en éducation physique (tableau en annexe, C-15).

A l'exception de 43,7% des personnes qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978 et qui oeuvrent comme analyste-consultant, c'est principalement à titre de professeur de sport ou de conditionnement physique que travaillent ceux dont l'emploi à temps partiel est relié totalement ou en grande partie à la formation universitaire qu'ils ont reçue au premier cycle. Quant aux individus qui ont réussi à obtenir un poste dont le travail n'a peu ou pas de relation avec l'activité physique ou sportive, c'est surtout en tant que professeur dans une matière autre que l'éducation physique qu'ils ont réussi à se trouver de l'emploi à l'intérieur du système d'éducation (tableau en annexe, C-16).

Les individus qui occupent plus d'un emploi à temps partiel se retrouvent aussi de façon massive dans chacune de ces catégories (tableau en annexe, C-17). La fonction d'animateur constitue un débouché relativement important pour les personnes qui n'ont pu trouver suffisamment de travail ayant une relation directe avec leur formation d'éducateur physique.

Quant aux personnes qui ont obtenu leur baccalauréat au cours de l'année 1979 et dont l'emploi à temps partiel n'a que peu ou pas de relation avec le monde de l'activité physique ou sportive, elles ont généralement tendance à occuper leur(s) poste(s) à temps partiel plus longtemps (au-delà de six mois) que leurs collègues qui ont décroché un emploi qui est relié à leur préparation académique et professionnelle (tableau en annexe, C-18). Chez les personnes qui détiennent plusieurs emplois à temps partiel (tableau en annexe, C-19) et qui ont gradué en 1979, on ne remarque aucun écart entre les individus qui oeuvrent ou non dans le domaine de l'éducation physique.

Enfin, les personnes dont l'emploi à temps partiel ne se situe pas dans le domaine de l'activité physique ou sportive consacrent généralement à celui-ci un nombre d'heures beaucoup plus élevé que leurs collègues qui font partie des mêmes cohortes, sauf celle de 1972-1975, lorsque les fonctions qu'ils occupent nécessitent qu'ils fassent appel en grande partie aux divers types de savoirs acquis lors de leur séjour en milieu universitaire (tableau en annexe, C-20). On constate cependant l'existence d'une tendance inverse entre ces deux catégories de travailleurs, lorsqu'on observe les données qui se rapportent à ceux qui occupent plusieurs emplois à temps partiel (tableau en annexe, C-21).

En résumé, l'expérience de travail que possèdent généralement les diplômés en éducation physique lorsqu'ils occupent un emploi à temps complet se limite dans la très grande majorité des cas (83,8%) au monde de l'éducation, où près de trois-quarts d'entre eux y oeuvrent en tant que professeur

Pour 63,4% des personnes qui ont obtenu leur baccalauréat dans ce domaine de savoir et qui occupent un emploi à temps complet au moment de l'enquête (été 1980), l'expérience sur le plan occupationnel se limite à ce seul poste qu'ils ont occupé au cours de leur carrière. Quant à ceux qui ont détenu plus d'un emploi à temps complet depuis le moment de leur graduation, 3,7 fois plus (436 versus 119) ont alors vécu des expériences dans un secteur du marché du travail qui est relié totalement ou en grande partie au monde de l'activité physique ou sportive. Lorsque ce fut le cas, ces éducateurs physiques ont principalement oeuvré auprès de clientèles situées dans le milieu scolaire, généralement en tant qu'éducateur physique. Environ 30% des personnes qui ont occupé un autre emploi à temps complet durant leur carrière ont quitté celui-ci après la première année, tandis que les autres y sont demeurés attachés beaucoup plus longtemps. Quant aux éducateurs physiques qui ont détenu plusieurs emplois à temps complet outre celui occupé au moment de l'enquête, on constate que ceux dont le diplôme fut émis au cours de la seconde moitié des années soixante-dix furent plus nombreux que leurs prédécesseurs à y consacrer au-delà de 35 heures/semaine.

Parmi les individus qui détenaient concomitamment un emploi à temps complet et un autre à temps partiel au moment de l'enquête (été 1980), la très grande majorité d'entre eux (276 contre 58) occupent des fonctions qui

sont reliées, dans ce dernier cas, au domaine de l'activité physique ou sportive, tout en limitant généralement leur attention (202 sur 276) à un seul emploi à temps partiel.

Quant à ceux qui n'occupent qu'un ou plusieurs emploi(s) à temps partiel, on les retrouve surtout (251 sur 305) dans un secteur qui est peu ou pas relié à leur formation universitaire originelle.

Conclusion

L'examen du type d'expériences que les diplômés en éducation physique ont eu l'occasion de vivre sur le marché du travail au moment où ils ont détenu un ou plusieurs emplois à temps complet depuis l'obtention de leur baccalauréat démontre que cette catégorie de travailleurs n'est guère présente à l'extérieur du champ de l'éducation, et que leur agir se limite généralement à remplir les tâches qui sont socialement dévolues aux personnes qui possèdent un statut d'enseignant.

La première étape du processus de professionnalisation de Wilensky porte sur la possibilité pour un travailleur de faire carrière en pratiquant le métier dont il a acquis une certaine compétence. Le fait qu'il semble relativement difficile pour un éducateur physique de trouver ou de conserver un emploi permanent en dehors du champ de l'éducation démontre que ce type de travailleurs pratique une occupation qui ne détient pas le statut de profession. La fragilité des bases de ce statut sur le plan social est aussi perceptible dans le domaine du marché du travail où ils se retrouvent massivement concentrés, lorsqu'on prend en considération les événements qui se sont produits au cours des dernières années dans le monde de l'éducation où le critère "ancienneté" a prédominé sur celui d'"enseignant spécialisé", lorsqu'est arrivé le moment de modifier la charge de travail dû à un surplus de personnel dans plusieurs commissions scolaires. Plusieurs enseignants en éducation physique ont été relevés de leurs fonctions et remplacés par des individus qui ne possédaient pas de formation dans ce secteur de la connaissance. D'autres se sont vus allouer des tâches d'enseignement qui n'avaient rien à voir avec leur formation universitaire originelle.

De tels mouvements de main-d'oeuvre ne peuvent avoir lieu lorsque la raison d'être des personnes concernées est clairement établie, et quand ces dernières pratiquent une occupation qui détient un statut de profession.

4.3.2 L'influence de la situation organisationnelle

L'examen du type d'employeur qui fournit du travail aux diplômés en éducation physique (tableau 3.8, chapitre 3) laisse entrevoir que presque tous (1 425 sur 1 440, soit 99%) oeuvrent au sein d'organisations dont la nature, la structure et le fonctionnement exercent, dans une certaine mesure, une influence sur la façon de voir, de penser et d'agir de ce type de travailleurs.

Cet état de fait constitue en quelque sorte une forme de socialisation différente, que l'on peut qualifier de "socialisation organisationnelle", puisque les valeurs et les règles institutionnelles auxquelles doivent se soumettre les travailleurs qui remplissent diverses fonctions au sein d'une entreprise, ne sont pas nécessairement identiques, voire même semblables à ce qu'ils ont appris, ou aux normes qu'ils ont intériorisées durant la poursuite de leurs études au sein de l'établissement où ils ont acquis leur formation académique et professionnelle.

Le dilemme, et parfois même le conflit, qu'engendre cette "double socialisation" a été mis en évidence par plusieurs auteurs. Les principales conclusions des recherches qui ont été conduites sur cet aspect de la question peuvent se résumer de la façon suivante:

> "The work situation generally has an impact on the degree to which the profession can be self-regulative and autonomous" (Farmer; 1969, 19).
>
> "The discontinuity between the anticipatory socialization of the professional school and the practitioner's experience in actual employment has been pointed to by several writers. Corwin suggests that the nurse, even though at least part of her training occurs within a hospital setting, does not completely realize the reality of bureaucracy until she graduates and begins her career. Lortie's study of law students in Chicago indicates that the tasks lawyers do as practitioners are not what they expected upon graduation. In his study of an industrial

> laboratory, Abrahamson notes that the goals of the organization may differ radically from those of the entering scientist [or professional].
>
> It is possible that persons entering professional school after some years of working in an organization find this training a re-socialization experience. Perhaps they can better accommodate the strains between professional and organizational demands. For the practitioner who first enters an organization after his formal training is completed, though, there may be a distinct culture shock.
>
> The newly-employed professional is first introduced to the organization's values through its selection criteria, those he perceived when he was considered and those subsequently applied to other applicants. As he becomes more familiar with the organization, he comes to know the criteria by which he is evaluated and rewarded. The organization may offer such professional incentives as time to pursue and permission to publish his own research; the opportunity to participate in professional associations; encouragement and support of further professional training; provision for attendance at professional meetings. The professional may be granted a wide range of autonomy, or very limited authority. All of these practices may be seen as socializing influences" (Wright; 1970, 18-19).

Le type et le niveau de domination que l'employeur exerce sur les façons de faire d'une catégorie de travailleurs, soulèvent un nombre important de questions qui ont une incidence directe ou indirecte sur le contrôle de leur profession. De plus, le travail des individus qui détiennent le statut de professionnels ne peut généralement être supervisé ou évalué que par les personnes qui font partie du même groupe occupationnel, même si cela ne se produit guère de façon concrète et fréquente dans la réalité.

> "In complex organizations, power is likely to be a more important mechanism of integration than is consensus" (Corwin; 1965, 38).
>
> "The professional's authority is restricted to the areas in which he has been certified (by formal certification, possession of degrees, and so on). Parsons (1939) termed this phenomena 'functional specificity', and indicated that

> because of the difficulty of infringing on the 'territory' of another occupation, and the possibility of a corresponding decline in authority professionals tend to function within well defined parameters" (Brubaker; 1977, 41).

Compte tenu de ces difficultés, et vu le fait qu'il importe de considérer de façon concomitante le degré de bureaucratisation des institutions où les diplômés en éducation physique dispensent leurs services, l'analyse de cet aspect de la situation organisationnelle n'est abordé que de façon partielle dans la présente thèse.

Un examen de la notion d'"autonomie professionnelle" s'impose cependant en vertu de l'importance que ce facteur revêt pour le devenir de l'éducation physique, en tant qu'occupation en voie de se professionnaliser.

> "The degree of autonomy granted by an organization to an employee very likely influences his feeling of autonomy, and indirectly, his belief in self-regulation and colleague control" (Wright; 1970, 82).

> "A professional is differentiated from a worker in that he has a great deal of discretion over his own work activities. This criterion of discretion, or autonomy, has been recognized by many authorities as an attribute of a profession (Wright; 1970, 12).

> "Twenty-nine different criteria were identified by thirty-seven different writers (...) and over two-thirds of the authors identified 'autonomy-power-self-control' as crucial elements" (Hagan; 1975, 74-75).

L'autonomie, ou le degré de liberté dont dispose un travailleur, lorsqu'il doit prendre une décision sur des éléments qui relèvent de sa "zone de compétence", est une question complexe à analyser étant donné que le pouvoir que possède un professionnel se légitimise en partie par sa longue période de formation, l'acquisition de divers types de savoirs (savoir-science, savoir-culture, savoir-faire et, dans le cas présent, savoir-faire-faire), ainsi que par l'intérêt qu'il doit normalement manifester au sujet de la qualité des services qu'il dispense aux individus ou aux institutions qui font appel à sa compétence.

> "Professional authority like other elements of the professional pattern, is characterized by 'specificity of function'. The technical competence which is one of the principal defining characteristics of the professional status and role is always limited to a particular 'field' of knowledge and skill" (McKinlay; 1973, 74).

> "Professional decision-making refers to decisions based on universalistic standards derived from a body of specialized knowledge and application of these principles to particular cases (...). The concept of 'professional zoned decision-making' describes professional or semi-professional decision-making within an organization or bureaucracy. Although there is acceptance of superior authority in many areas, there are independent areas of decision-making (zoned decision-making) which the professional maintains" (Wright; 1976, 15).

Jusque dans une certaine limite, le contrôle d'une profession par ses membres dépend du degré d'autonomie dont ceux-ci disposent dans l'exercice de leurs fonctions, ainsi que de l'autorité que peuvent exercer de manière formelle ou informelle leurs collègues qui oeuvrent au sein de la même entreprise.

Tout en étant perçu comme une certaine "garantie" des services qui sont offerts par une catégorie de travailleurs, ce pouvoir détermine aussi dans une certaine mesure jusqu'où un individu est libre d'organiser et de contrôler son travail, sans être soumis à des contraintes externes, lorsqu'il oeuvre au sein d'organisations aussi vastes que l'école, une commission scolaire ou un système d'éducation, lesquelles fonctionnent selon le modèle d'organisation du travail de type bureaucratique, même si les contrôles sont relativement peu rigides et laissent place à une certaine marge d'autonomie.

> "Schools are complex systems of organization. An organization is made up of people in a relatively stable interaction system. The relationships that form in the system constitute its structure, which is the basis of the organization's stability; the structure is comprised of positions which endure as membership changes. Positions... are composed of systems of norms called roles. A norm is an expectation or a rule as to how people should act toward one another in a particular situation. Organizations... are based on norms which govern

> the jobs and tasks that the members of the organization perform" (Corwin; 1970, 52).
>
> "In each organization the worker is exposed to constraints, often conflicting, which shape his attitudes toward his work, his colleagues, and his mission. The most important constraints seem to be the relative reward power of each relevant reference group, the relative importance assigned by the most powerful reference groups to the various consequences of the practitioner's work, and the relative visibility of the most important consequences to the most powerful reference groups" (Wright; 1970, 116).

Un professionnel se différencie des autres travailleurs lorsqu'il dispose d'un haut niveau de discrétion sur les tâches qu'il a à accomplir. Ce sentiment d'autonomie peut être considéré de deux façons. D'une part, on peut se référer à l'aspect structurel de l'organisation, c'est-à-dire au nombre de paliers d'autorité qui existent entre l'employeur, le travailleur et son client. D'autre part, le niveau d'autonomie peut être évalué en tenant compte de l'absence relative de contrôles extérieurs qui interviennent dans le choix des activités qu'une personne décide d'entreprendre au sein d'une organisation particulière. Dans ce dernier cas, le professionnel base son agir sur le jugement qu'il pose en tant qu'individu dont la compétence pour remplir certaines tâches lui est reconnue de façon relativement formelle. Quant à la qualité des actes qu'il pose, ceux-ci sont généralement évalués par leurs collègues qui font partie du même groupe occupationnel. Théoriquement, ces travailleurs développent les uns à l'égard des autres des attentes au sujet des normes de pratique de leur occupation. Ainsi, le contrôle d'une profession par les membres se réfère en partie au fait que leur travail n'est pas supervisé par des personnes qui ne sont pas membres de leur collectivité et qui, selon eux, n'ont pas la compétence nécessaire parce qu'ils n'ont pas acquis cette formation "exclusive".

Dans un contexte d'organisation du travail à caractère bureaucratique, le niveau d'autonomie varie aussi selon le statut et la position qu'un individu occupe au sein de l'entreprise.

> "Patterns of interaction are largely determined by the positions of the people involved. These patterns form an organization's power and authority

> structures, by which tasks are coordinated. A 'position' consists of roles, or families of norms, maintained in part by common expectations and in part by sanctions imposed for conformity and deviation. The major responsibilities are allocated via these roles.
>
> Probably the most crucial set of relationships are those in which one party exercises control over another. The control system, in turn, includes three components: the official status system, by which authority to issue commands is delegated through a hierarchy of positions; rules and procedures to provide guidelines for coordinating the organization's parts and regulating the conduct of its members; and a division of labor, partially produced by and supplementing the first two elements. The status system refers to hierarchies of power and authority. By comparison, the division of labor fixes responsibilities laterally among the distinct units or positions at the same level of authority. It establishes 'who does what'.
>
> Subparts often develop a certain amount of autonomy and distinct and competing subgoals and activities. As a result, organizations must be viewed as configurations of their subparts rather than as coherent wholes" (Corwin; 1970, 24-25).
>
> "The total professional performance should be evaluated by colleagues on the basis of objective criteria of technical competence, and placing value on recognition by peers, technical achievements, and opportunity to use his skills fully" (Wright; 1970, 110).

Compte tenu du fait que la très grande majorité des personnes qui ont obtenu un diplôme en éducation physique oeuvrent à l'intérieur du système d'éducation, dont l'ampleur de la structure de même que le type de fonctionnement font de l'école, un lieu de travail qui, de l'avis de Corwin, doit être perçu comme complexe,[1] et où les valeurs ainsi que les règls bureaucratiques entrent parfois en conflit avec les normes que les diverses catégories

---

[1] Public schools have been classified by social scientists as complex social organizations confronted with the kinds of problems usualy found in formal organizations" (Harper; 1972, 21).

A school is an association embracing various normative systems, including those of business and religious values, political ideals and .../

d'enseignants ont acquises au cours de leur formation initiale, il importe de déterminer jusqu'où l'éducateur physique possède un pouvoir décisionnel ou consultatif en ce qui a trait à l'organisation de son travail.

Les éléments qui sont analysés dans la présente thèse portent uniquement sur le degré d'autonomie que l'éducateur physique peut avoir sur l'organisation et l'enseignement de sa matière. Il n'est aucunement fait mention du type et du niveau de pouvoir que les enseignants possèdent, ou qu'ils pourraient éventuellement détenir, sur la gestion et l'administration de l'institution où ils travaillent, ni du degré de bureaucratisation des diverses institutions scolaires,[2] même si ces deux facettes de la situation

---

...[1](suite) practices, and other values. The character of the association varies with the dominance of the institutional values; parochial schools and business colleges presumably differ in terms of the relative influence that religious and commercial norms have on organizational decisions (...).

Because no other association is composed purely of one normative system all associations are subject to value conflicts and to change. Since a school operates on business principles as well as educational ones, the profit motive sometimes displaces educational objectives (...).

Analysis of organizations, then, entails assessing the relative importance of these conflicting standards and procedures in the organization and tracing the influence that social change has had on these internal principles (...).

In associations, the full array of administrative, professional, business, or educational values and practices converge. While any of the value systems may be defensible in its own right, the organization, in the course of the daily routine, is forced to assign priority to some principles and to compromise others. Therefore, when prayers are excluded from the classroom and when classes are dismissed for a football game, the relative importance of religious, leisure, and academic values, for the moment at least, has been settled. Over the course of time, one or another set of values tends to dominate. In this sense, organizations are stages on which conflicts of values are played out" (Corwin; 1965, 37).

[2]Le degré de bureaucratisation d'une école peut être évalué en utilisant l'index de Corwin: "The term 'total bureaucratization' refers to the combined index of the bureaucratic components. As a crude measure, the ranks of a school on each of the following variables were totaled: (1) close supervision, (2) emphasis on rules, and (3) centralization of (a) professional policy decisions, (b) nonprofessional policy decisions, and (c) routine decisions. A school's total bureaucratization score represents the sum of its ranks on these five variables" (Corwin; 1970, 291-292).

organisationnelle influencent grandement la liberté d'action d'un travailleur au moment où il se doit d'accomplir les tâches qui lui cont confiées.[1]

Dans un premier temps, il importe d'examiner jusqu'où les divers types d'organisation qui emploient des diplômés en éducation physique, obligent ces derniers à suivre une période d'apprentissage, d'entraînement, ou de familiarisation plus ou moins longue.

> "Internalship is expected to provide a transition from formal training to practice, and hence to minimize discontinuities between the two" (Wright; 1970, 78).

> "Generally speaking, the longer the training period that is required prior to entry into an occupation and the more stringent the particular organization's admission standards, the less socialization the hiring organization must do (Corwin; 1965, 8).

Ensuite, on procédera à un examen du niveau d'autonomie que possèdent les éducateurs physiques au sein des diverses catégories d'institutions où ils travaillent en se basant sur le pouvoir de décision dont ces derniers disposent face à l'organisation de leur travail en ce qui concerne la fixation des objectifs qui traitent de façon particulière ou spécifique du contenu de la matière qu'ils ont à transmettre.

Après avoir déterminé jusqu'où les éducateurs physiques sont obligés de soumettre un rapport sur les tâches qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions, tout en y précisant les diverses modalités lorsqu'il y a lieu, il importe de connaître dans quelle mesure l'employeur, le supérieur immédiat, les collègues qui font partie du même département, ainsi que la personne avec laquelle ils travaillent le plus souvent sont capables de porter un jugement sur la formation que reçoit un diplômé en éducation physique. Enfin, il sera fait état de la préparation générale et spécifique que ce dernier a reçue, de même que celle de son supérieur immédiat sur ces deux plans puisque de telles informations permettent de déterminer, dans une certaine

---

[1] A titre d'exemple, Richard H. Hall a démontré, dans une étude portant sur la professionalisation et la bureaucratisation, que l'autonomie dont bénéficient les professionnels était inversement proportionnelle au degré de bureaucratisation de l'organisation dans laquelle ils travaillaient (1968, 103).

mesure, si les éducateurs physiques travaillent sous l'égide de personnes qui font partie de la même occupation.

a - La période de probation

A l'exception du temps de probation d'une durée de deux ans auquel doivent se soumettre tous les enseignants qui anticipent oeuvrer à l'intérieur du système d'éducation au Québec, environ 5% des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1978, et dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de leur formation initiale, eurent à se soumettre à une période d'initiation ou d'apprentissage exigée par leur employeur (tableau 4.32 a). La durée de ce stage probatoire est généralement courte et ne dépasse pas trois mois, surtout pour ceux qui ont gradué durant la seconde moitié des années soixante-dix (tableau 4.32 b). Chez ceux dont l'emploi est peu ou pas relié au domaine de l'éducation physique, la durée de la période de probation n'est guère plus longue. Cependant, les individus qui décrochent ce genre d'emploi sont beaucoup plus nombreux à être soumis à une telle exigence.

Très peu de contrôles sont exercés sur les diplômés en éducation physique dans l'exercice de leurs fonctions (tableau 4.33).

Parmi le groupe de ceux qui oeuvrent dans une sphère qui est reliée à leur formation universitaire originelle, environ 38% sont laissés totalement libres d'organiser et d'accomplir leur travail comme bon leur semble, sauf chez les nouveaux diplômés (1979) où seulement 29,4% possèdent un tel privilège. Ces pourcentages sont généralement inférieurs chez ceux et celles qui occupent un emploi qui est peu ou pas relié à leur formation universitaire en éducation physique.

Dans près de 50% des cas, on constate que l'employeur ou le supérieur immédiat se contente d'indiquer les grandes lignes du travail à effectuer, tout en laissant à cette catégorie de travailleurs la possibilité d'accomplir les diverses tâches de la manière que ces derniers considèrent la meilleure. Ce n'est que très rarement qu'on leur dit de façon très précise le travail qu'il y a à accomplir.

Tableau 4.32

Modalités de la période d'initiation ou d'apprentissage exigée par les employeurs des diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Période d'initiation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A - Si exigée:								
- ne s'applique	3,7	3,8	3,5	3,5	12,1	6,7	6,7	7,4
- non	90,8	90,3	92,3	85,9	78,8	82,2	66,7	66,7
- oui	5,5	5,9	4,2	10,6	9,1	11,1	26,6	25,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	347	392	425	85	66	45	45	27
B - Durée de cette période, lorsque c'est le cas:								
- jusqu'à trois mois	52,9	45,5	60,0	75,0	20,0	100,0	66,7	75,0
- plus de trois mois	47,1	54,5	40,0	25,0	80,0	0,0	33,3	25,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	17	22	20	8	5	5	12	8

Tableau 4.33

Type de contrôle exercé sur les diplômés en éducation physique dans l'exécution de leurs tâches, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Type de contrôle exercé	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
On vous dit précisément le travail que vous avez à faire et on vous laisse assez libre sur la façon de l'accomplir	4,9	5,8	4,7	9,4	4,5	2,2	15,2	14,8
On vous indique précisément le travail que vous avez à faire et on vous laisse libre de l'accomplir de la façon que vous le désirez	7,0	8,1	9,4	7,1	0,0	2,2	6,5	0,0
On vous indique les grandes lignes de votre travail et vous l'accomplissez de la façon qui vous semble la meilleure	48,7	45,7	49,5	53,0	54,5	44,4	52,2	59,3
On vous laisse totalement libre d'organiser votre travail comme vous le voulez et de l'accomplir comme bon vous semble	38,3	39,6	36,4	29,4	33,3	46,7	26,1	22,2
Ne s'applique pas	1,1	0,8	0,0	1,1	7,7	4,5	0,0	3,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	345	394	428	85	66	45	46	27

b - La présentation d'un rapport de tâches

Une faible proportion (de 30,5% à 39,2%) d'éducateurs physiques qui occupent un emploi à temps complet sont obligés de présenter un rapport pour faire état de la manière dont ils ont exécuté les tâches qui leur ont été confiées (tableau 4.34 A).

Lorsqu'il est nécessaire de fournir un tel rapport, celui-ci porte généralement sur la session qui vient de se terminer, ou sur l'année écoulée (tableau 4.34 B). Chez 30,8% des nouveaux diplômés (1979) qui ont un emploi relié au domaine de leur formation académique et professionnelle, ainsi que pour 41,7% de leurs collègues dont ce n'est pas le cas, un tel compte-rendu doit être produit à chaque mois.

D'habitude, ce rapport est présenté au supérieur immédiat (tableau 4.34 C). Lorsque ce n'est pas le cas, il est parfois soumis à l'assemblée départementale ou à un comité de concertation. Enfin, il peut aussi être acheminé directement au directeur de l'école, ou à l'employeur. La présentation s'effectue de manière verbale pour près de 80% des personnes concernées, à l'exception des nouveaux diplômés (1979) dont un nombre relativement important (44,8%) doivent le soumettre par écrit (tableau 4.34 D). Quant aux éléments qui doivent faire partie de ce rapport, leur choix est laissé soit à la discrétion de l'auteur ou soit imposé par l'employeur, dans des proportions similaires (tableau 4.34 E).

Un tel rapport sert, dans 35% à 41,4% des cas, à évaluer la qualité professionnelle des actes posés par le signataire (tableau 4.34 F). De l'avis des répondants, l'intérêt que manifeste le supérieur immédiat ou l'employeur à l'égard de ce rapport démontre que ce dernier semble être utile la plupart du temps, voire même très utile, de l'avis de 27,3% à 32,1% des diplômés qui font partie des diverses cohortes (tableau 4.34 G).

c - L'évaluation de la formation professionnelle

De l'avis des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi dans le domaine de leur formation originelle, c'est surtout la personne avec laquelle ils travaillent le plus souvent (tableau 4.35 A), ainsi que les collègues qui oeuvrent dans le même département (tableau 4.35 B), qui leur semble être les plus en mesure d'évaluer la formation qu'ils ont acquise lors de leur séjour en milieu universitaire.

Tableau 4.34

Modalités ayant trait à la présentation d'un rapport portant sur la façon dont les diplômés en éducation physique exécutent les tâches qui leur sont confiées, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Catégorie d'information concernée		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) L'obligation de présenter un rapport:									
- non		60,8	65,3	69,5	65,1	56,7	55,8	73,3	58,6
- oui		39,2	34,7	30,5	34,9	43,3	44,2	26,7	41,4
TOTAL *	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	347	386	417	86	67	43	45	29
B) Le moment où ce rapport est présenté:									
- lorsque toutes les tâches ont été accomplies		26,0	24,1	19,7	19,2	37,0	12,5	37,5	41,7
- au moins une fois par mois		7,6	7,5	8,7	30,8	25,9	12,5	37,5	41,7
- à chaque session		27,5	42,1	40,9	30,8	7,4	25,0	25,0	16,6
- à la fin de chaque année		38,9	26,3	30,7	19,2	29,7	50,0	0,0	0,0
TOTAL *	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	131	133	127	26	27	16	8	12
C) Rapport fourni:									
- à l'assemblée départementale ou au comité de concertation		17,8	15,6	18,0	29,4	10,5	8,3	0,0	12,5
- au supérieur immédiat		58,6	60,1	56,2	47,1	58,0	62,5	33,3	62,5
- au directeur de l'école ou à l'employeur		23,6	24,3	25,8	23,5	31,5	29,2	66,7	25,0
TOTAL *	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	157	173	178	34	38	24	18	16

* Le pourcentage n'inclut pas "sans réponse".

Tableau 4.34 (suite)

Modalités ayant trait à la présentation d'un rapport portant sur la façon dont les diplômés en éducation physique exécutent les tâches qui leur sont confiées, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Catégorie d'information concernée		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
D) La modalité de présentation de ce rapport:									
- écrite		19,7	20,1	20,9	44,8	32,3	22,2	7,7	25,0
- verbale		80,3	79,9	79,1	55,2	67,7	77,8	92,3	75,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	137	139	134	29	31	18	13	12
E) Le choix des items mentionnés dans ce rapport:									
- est imposé par votre supérieur immédiat ou votre employeur		50,7	48,6	49,6	46,4	41,9	38,9	50,0	50,0
- est laissé à votre discrétion		49,3	51,4	50,4	53,6	58,1	61,1	50,0	50,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	136	138	133	28	31	18	12	12
F) Est-ce que ce rapport sert à évaluer la qualité professionnelle des actes posés par le signataire?									
- oui		35,0	34,5	39,4	41,4	25,8	42,1	33,3	50,0
- non		38,7	43,9	42,3	34,5	54,8	36,9	58,4	16,7
- ne sais pas		18,3	18,7	13,9	20,7	12,9	10,5	8,3	25,0
- ne s'applique pas		8,0	2,9	4,4	3,4	6,5	10,5	0,0	8,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	137	139	137	29	31	19	12	12
G) La perception de l'utilité de ce rapport en regard du niveau d'intérêt manifesté par le supérieur immédiat ou l'employeur:									
- très utile		27,9	21,3	29,2	32,1	38,6	45,0	50,0	50,0
- utile		56,4	51,1	44,5	60,8	48,4	35,0	41,7	41,7
- inutile		13,6	25,5	19,7	7,1	6,5	20,0	8,3	0,0
- ne sais pas		2,1	2,1	6,6	0,0	6,5	0,0	0,0	8,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	140	141	137	28	31	20	12	12

Plus de la moitié des gradués d'avant 1976 perçoivent qu'il en est ainsi, opinion qui est cependant de moins en moins partagée par les éducateurs physiques qui sont arrivés sur le marché du travail par la suite et, de façon beaucoup plus évidente, par les individus qui font partie de la promotion de 1979 puisque seulement le tiers d'entre eux considèrent que la personne avec laquelle ils sont le plus souvent en contact dans l'exercice de leurs fonctions, de même que les collègues qui travaillent dans le même département, possèdent suffisamment de capacités pour évaluer la formation qu'ils ont reçue en tant qu'éducateur physique.

Quant à l'employeur (tableau 4.35 A), ce dernier est perçu comme étant beaucoup moins apte que leur supérieur immédiat (tableau 4.35 B), lorsqu'arrive le moment d'identifier l'individu qui possède la compétence ou la capacité d'évaluer la formation académique et professionnelle qu'a reçue un diplômé en éducation physique.

Le fait de situer leur supérieur immédiat au troisième rang en ce qui concerne la capacité de divers types d'individus d'évaluer de manière adéquate la préparation académique et professionnelle d'un éducateur physique, même lorsqu'environ la moitié des personnes qui exercent auprès d'eux cette fonction d'autorité possèdent une formation universitaire relativement semblable (tableau 4.36 A), découle probablement du fait que la formation spécifique qu'a reçue le supérieur immédiat diffère de la leur dans 42,5% à 47,3% des cas, selon le moment d'obtention du baccalauréat (tableau 4.36 C).

A titre d'exemple, les éléments contenus dans le tableau 4.36 B démontrent que le supérieur immédiat est soit un directeur d'école ou son adjoint, un enseignant polyvalent, ou un professeur qui s'est spécialisé dans une matière académique. Tout comme l'éducateur physique, ces derniers peuvent être perçus comme ayant une formation générale relativement semblable en ce qui concerne certains aspects qui se rapportent à la formation d'un enseignant, sans toutefois être familiers avec les divers types de savoir (savoir-science, savoir-culture, savoir-faire-faire, savoir-faire) dispensés par les instititutions d'enseignement universitaire qui offrent un programme d'études en éducation physique.

Tableau 4.35

Perception du niveau de capacité de diverses personnes à pouvoir évaluer la formation acquise par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Perception du niveau de capacité	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) De l'employeur:								
- beaucoup	5,0	6,6	7,7	9,2	10,3	7,0	4,7	0,0
- un peu	42,5	34,0	37,2	41,4	19,0	25,6	18,6	22,2
- pas du tout	44,3	52,3	47,8	42,6	27,6	30,2	37,2	40,8
- ne sais pas	2,9	3,8	5,4	5,7	1,7	2,3	0,0	0,0
- ne s'applique pas	5,3	3,3	1,9	1,1	41,4	34,9	39,5	37,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	339	394	427	87	58	43	43	27
B) Du supérieur immédiat:								
- beaucoup	33,5	33,7	35,2	34,9	7,3	16,7	13,6	11,1
- un peu	37,7	35,8	36,6	31,4	30,9	26,2	22,7	25,9
- pas du tout	14,7	16,8	14,1	16,3	12,7	23,8	20,5	29,6
- ne sais pas	1,5	1,6	0,9	1,1	1,8	0,0	0,0	3,8
- ne s'applique pas	12,6	12,1	13,2	16,3	47,3	33,3	43,2	29,6
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	334	386	426	86	55	42	44	27
C) Des collègues qui travaillent dans le même département:								
- beaucoup	49,9	51,0	44,4	33,3	17,2	23,9	15,9	7,5
- un peu	38,6	30,3	25,7	35,6	25,9	33,3	18,2	29,6
- pas du tout	4,7	5,6	6,4	11,5	12,1	7,1	22,7	29,6
- ne sais pas	0,9	1,3	1,7	2,3	3,4	2,4	0,0	0,0
- ne s'applique pas	6,9	11,8	21,8	17,3	41,4	33,3	43,2	33,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	337	390	421	87	58	42	44	27
D) De la personne avec laquelle l'éducateur physique travaille le plus souvent:								
- beaucoup	56,4	51,6	42,6	33,7	19,3	31,7	13,6	18,6
- un peu	23,3	20,2	18,6	23,3	22,8	19,5	20,5	29,6
- pas du tout	3,7	6,5	6,4	9,3	8,8	12,2	18,2	22,2
- ne sais pas	2,5	2,3	1,7	2,3	1,8	0,0	0,0	0,0
- ne s'applique pas	14,1	19,4	30,7	31,4	47,3	36,6	47,7	29,6
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	326	386	420	86	57	41	44	27

Tableau 4.36

Type de formation générale du supérieur immédiat pour lequel le diplômé en éducation physique travaille le plus souvent, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Caractéristiques de la formation générale du supérieur immédiat	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Particularité:								
- semblable	54,6	45,8	47,1	45,8	33,9	23,1	26,3	11,5
- différente	38,7	41,0	42,3	39,8	57,2	64,1	57,9	61,6
- ne sais pas	6,7	13,2	10,6	14,4	8,9	12,8	15,8	26,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	328	354	397	83	56	39	38	26
B) Type de formation générale du supérieur immédiat lorsque sa préparation est différente de celle du diplômé en éducation physique:								
- directeur d'école ou adjoint	9,7	25,8	29,5	23,3	7,1	14,3	15,0	16,7
- enseignant polyvalent (formation générale)	22,3	19,7	22,1	6,7	21,4	9,5	5,0	8,3
- enseignant spécialisé dans une matière académique	28,2	18,9	22,1	10,0	10,7	14,3	15,0	8,3
- conseiller ou animateur pédagogique	5,8	6,8	3,4	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0
- concentration ou spécialisation dans le domaine:								
. de l'éducation	5,8	10,7	6,8	13,3	7,1	19,0	5,0	25,0
. de l'administration	13,6	7,6	4,0	10,0	32,2	14,3	15,0	0,0
. du loisir	0,0	5,3	4,7	10,0	0,0	4,8	5,0	0,0
- autre type de formation générale	14,6	5,2	7,4	20,0	21,4	23,8	40,0	41,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	103	132	149	30	28	21	20	12

Tableau 4.36 (suite)

Type de formation spécifique du supérieur immédiat pour lequel le diplômé en éducation physique travaille le plus souvent, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

C) Caractéristiques de la formation spécifique du supérieur immédiat	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Particularité:								
- semblable	36,5	32,3	32,7	34,7	10,9	20,0	20,0	4,0
- différente	47,3	45,3	42,5	42,7	67,4	57,1	54,3	72,0
- ne sais pas	16,2	22,4	24,8	22,6	21,7	22,9	25,7	24,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	296	331	379	75	46	35	35	25
D) Secteur de formation spécifique:								
Secteurs reliés à l'éducation physique - physiologie ou physiologie de l'effort	0,9	0,0	0,8	0,0	3,6	0,0	0,0	7,1
- conditionnement physique	0,0	0,9	0,8	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0
- activité sportive spécifique	0,9	0,9	1,6	3,7	0,0	0,0	6,7	0,0
- pédagogie ou didactique (éducation physique)	0,9	0,0	0,0	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0
- autres secteurs de connaissance	6,3	8,2	1,6	3,7	0,0	8,3	6,7	0,0
SOUS-TOTAL %	9,0	10,0	4,8	14,8	3,6	8,3	13,4	7,1
Secteurs autres que l'éducation physique - médecine ou spécialité médicale	1,8	0,9	0,0	3,7	3,6	0,0	6,7	7,1
- administration	15,3	11,9	9,7	18,5	10,7	0,0	13,3	14,3
- administration scolaire	4,5	4,6	5,6	3,7	14,3	0,0	0,0	0,0
- sciences du comportement	9,9	2,8	2,4	3,7	7,1	0,0	6,7	7,1
- sciences de l'éducation	51,4	62,4	63,7	37,1	32,1	66,7	46,6	57,3
- autres secteurs de la connaissance	8,1	7,4	13,8	18,5	28,6	25,0	13,3	7,1
SOUS-TOTAL %	91,0	90,0	95,2	85,2	96,4	91,7	86,6	92,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	111	109	124	27	28	12	15	14

L'examen des données contenues dans le tableau 4.36 D met en évidence la variété de la formation spécifique du supérieur immédiat avec lequel les éducateurs physiques sont généralement en relation. Les premiers ont reçu d'habitude (dans 85,2% à 95,2% des cas), une formation dans un secteur d'étude autre que ceux reliés au domaine de l'éducation physique.

Quant à la formation générale que possède la personne avec laquelle les éducateurs physiques travaillent le plus souvent lorsqu'ils occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au monde de l'activité physique, cette dernière est relativement semblable à celle des répondants dans 76,7% à 85,5% des cas. Cela est perceptible quand on examine les réponses fournies à cet effet par les membres qui font partie des diverses cohortes, et qu'on ne tient pas compte des diplômés de 1979 chez qui ce pourcentage s'abaisse légèrement (tableau 4.37 A). L'observation des données contenues dans le tableau 4.37 B, démontre que l'informateur entend généralement par là que son principal collègue de travail a reçu une formation qui le rend apte à enseigner, ou à oeuvrer dans le monde de l'éducation.

En ce qui a trait à la formation spécifique que possède cette personne (tableau 4.37 C), il ne semble pas y avoir de différence marquée si l'on se base sur la perception des membres qui font partie des diverses promotions (de 13,4% à 15,4%), même si ce pourcentage est légèrement plus élevé (20%) pour les nouveaux diplômés (1979).

Tout en considérant que la pertinence de cette question ne s'applique pas pour quelque 32% des éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme durant la seconde moitié des années soixante-dix et qui occupent un emploi relié à leur formation universitaire originelle, il demeure que la formation particulière que possède la personne que côtoie environ la moitié des répondants se situe dans un secteur de la connaissance qui représente une forme de concentration particulière à l'intérieur des sciences de l'éducation, quand on observe les données qui se rapportent aux diverses cohortes qui sont arrivées sur le marché du travail avant 1979. Fort peu de ces individus ont été formés dans un secteur de la connaissance relié au domaine de l'éducation physique, si l'on fait exception de la situation qui prévaut chez 53,9% des nouveaux diplômés (1979).

Tableau 4.37

Type de formation générale de la personne avec laquelle le diplômé en éducation physique travaille le plus souvent, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Caractéristiques de la formation générale de cette personne	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Particularité:								
- semblable	85,5	80,8	76,7	71,4	45,1	34,2	37,5	17,4
- différente	12,5	16,0	18,5	25,4	45,1	60,0	56,2	65,2
- ne sais pas	2,0	3,2	4,8	3,2	9,8	5,8	6,3	17,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	297	318	287	63	51	35	32	23
B) Type de formation générale:								
- enseignement polyvalent (formation générale)	21,4	15,8	31,6	33,3	25,0	21,4	7,1	0,0
- enseignement spécialisé dans une matière académique	21,4	23,7	18,4	8,3	6,3	14,3	7,1	12,5
- conseiller ou animateur pédagogique	3,6	5,3	5,3	25,0	6,3	7,1	7,1	0,0
- concentration ou spécialisation dans le domaine:								
. de l'éducation	32,1	31,6	18,4	8,3	37,5	35,8	57,3	37,5
. de l'administration	3,6	2,6	2,6	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0
. du loisir	10,8	10,5	5,2	16,8	0,0	7,1	0,0	0,0
- autre type de formation générale	7,1	10,5	18,5	8,3	12,4	14,3	21,4	50,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	28	38	38	12	16	14	14	8

Tableau 4.37 (suite)

Type de formation spécifique de la personne avec laquelle le diplômé en éducation physique travaille le plus souvent, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

C) Caractéristiques de la formation spécifique de cette personne		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Particularité:									
- semblable		64,7	60,2	47,3	43,8	21,4	27,8	25,0	3,8
- différente		14,6	13,4	15,4	20,0	39,3	41,9	31,8	53,9
- ne sais pas		4,6	4,6	5,0	3,7	8,9	4,7	11,4	15,4
- ne s'applique pas		16,1	21,8	32,3	32,5	30,4	25,6	31,8	26,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	329	372	402	80	56	43	44	26
D) Secteur de formation spécifique:									
Domaines reliés à l'éducation physique									
- physiologie ou physiologie de l'effort		0,0	0,0	0,0	7,7	6,7	0,0	0,0	0,0
- conditionnement physique		6,1	0,0	7,5	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0
- danse		0,0	2,7	2,5	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0
- activité sportive spécifique		3,0	5,4	0,0	15,4	6,7	0,0	0,0	0,0
- autres secteurs de connaissance		12,1	18,9	7,5	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0
SOUS-TOTAL	%	21,2	27,0	17,5	53,9	13,4	0,0	0,0	0,0
Domaines autres que l'éducation physique									
- administration		9,1	5,4	7,5	0,0	6,7	11,1	10,0	10,0
- sciences du comportement		9,1	2,7	5,0	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0
- sciences de l'éducation		45,5	51,4	57,5	7,7	40,0	66,7	40,0	70,0
- autres secteurs de la connaissance		15,1	13,5	12,5	23,0	39,9	22,2	50,0	20,0
SOUS-TOTAL	%	78,2	73,0	82,5	46,2	86,6	100,0	100,0	100,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	33	37	40	13	15	9	10	10

Indépendamment des conflits qu'engendrent d'une part le processus de bureaucratisation et, d'autre part, celui de professionnalisation, il demeure que les diplômés en éducation physique qui oeuvrent à l'intérieur du système scolaire ainsi que dans diverses institutions possèdent une liberté d'action relativement élevée.

Le fait qu'environ deux-tiers de ceux dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive n'aient pas à produire de rapport sur la façon dont ils exécutent les tâches qui leur sont confiées, et que près de 80% de ceux qui doivent en soumettre un le font de manière verbale plutôt qu'écrite, démontre que les contrôles externes qui s'exercent sur les décisions quotidiennes, hebdomadaires, semestrielles, et même annuelles qui sont prises par ce type de travailleurs sont relativement peu nombreux.

Cette possibilité dont disposent les éducateurs physiques de pouvoir se comporter de manière relativement autonome en ce qui a trait à l'exercice de leurs fonctions ainsi que sur le plan des objectifs qu'ils cherchent à atteindre, est perceptible aussi par le fait qu'il ne semble guère exister de contrôle institutionnalisé centralisé, standardisé, ou systématique face aux responsabilités qui leur sont déléguées par leur employeur.

En ce qui concerne de façon plus spécifique l'école ou l'organisation de type scolaire, la structure d'autorité administrative qui existe généralement dans ce genre d'institution semble accorder au département dont l'individu fait partie une large part de responsabilités en ce qui a trait à la formulation et aux décisions qui se rapportent à l'enseignement de l'éducation physique, si l'on tient compte du fait que c'est surtout à ce niveau, de même qu'auprès du supérieur immédiat, que le contenu du rapport doit être soumis, lorsqu'il y a lieu.

Le fait que le milieu scolaire soit organisé en termes de niveaux ainsi que de programmes d'études, et que les départements ont le pouvoir d'exercer jusqu'à un certain point un rôle de leadership et de contrôle sur les objectifs généraux ainsi que les objectifs intermédiaires et spécifiques qui doivent être atteints à l'intérieur des cours qui sont dispensés par le professeur qui relève de l'unité académique concernée,

rend possible l'établissement d'une procédure d'évaluation formelle ou informelle par les pairs, pour ce qui est de la qualité des actes qui sont posés par les membres de leur groupe, lesquels doivent nécessairement tenir compte de certains standards officiels ainsi que de diverses normes.

> "The worker learns to welcome and expect autonomy in his professional role, and to handle the uncertainty that is inherent in that autonomy. He also internalizes an unwillingness to be evaluated by persons other than his colleagues within the profession" (Wright; 1970, 14).

Chez les travailleurs qui revendiquent le statut de professionnel il existe cependant une marge entre le discours et la pratique.

> "Whatever the rhetoric of professionalism, all the evidence seems to indicate that autonomy does not encourage the development of practical or workable systems of control (...) great professional autonomy precludes any check on the quality of service" (Daniels; 1973, 54).

> "Professional employees working in bureaucracy may be strongly oriented to their profession, to the organization in which they are employed, to both their profession and organization, or to neither one" (Stamm; 1968, 191).

Il en est de même chez les éducateurs physiques si l'on considère que, parmi les individus qui ont obtenu leur baccalauréat avant l'année 1976, seulement la moitié d'entre eux considèrent que la personne avec laquelle ils travaillent le plus souvent, ainsi que les collègues qui font partie du même département, possèdent une compétence suffisante pour évaluer la formation qu'ils ont reçue à l'université dans le domaine de l'éducation physique. Le pourcentage des personnes qui ont obtenu leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix, et qui sont du même avis, est beaucoup plus faible. Fort peu considèrent que leur supérieur immédiat, et encore moins leur employeur, possèdent une telle compétence.

Conclusion

Un professionnel se différencie des autres travailleurs lorsqu'il dispose d'un haut niveau d'autonomie dans l'exercice des tâches qu'il a à accomplir.

Sur ce plan, le diplômé en éducation physique qui occupe un emploi à temps complet relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive possède une liberté d'action relativement grande, et qui semble se rapprocher de celle que détient un professionnel lorsqu'il oeuvre au sein d'une organisation de type bureaucratique.

Toutefois, il importe de souligner que le fait qu'environ deux-tiers d'entre eux n'ont pas besoin de fournir de rapport quant à la manière dont ils exécutent les tâches qui leur sont confiées, qu'environ 80% de ceux qui doivent en produire un procèdent de façon verbale, que cela ne se produit qu'une seule fois par session ou par année et qu'ils le présentent d'habitude à leurs collègues qui font partie de la même assemblée départementale ou à un comité de concertation, ne constitue pas une façon spéciale de traiter ce type de travailleurs dans le monde de l'éducation. Cette manière de fonctionner est relativement semblable à celle qui existe chez les professeurs qui enseignent d'autres matières. Il en est de même de l'opinion qu'émettent les éducateurs physiques lorsqu'ils précisent que les individus qui sont les plus aptes à évaluer la qualité des actes qu'ils posent dans l'exercice de leurs fonctions sont les pairs. Peu importe que le métier pratiqué soit une occupation ou une profession, la très grande majorité des personnes que l'on retrouve sur le marché du travail, et dont les tâches nécessitent une certaine formation académique et professionnelle, formulent généralement le même type d'opinion.

4.3.3 L'affiliation professionnelle

La socialisation professionnelle d'un travailleur s'effectue aussi au moment où il participe aux activités qui sont organisées par les diverses formes de regroupements qui ont été mises sur pied par l'occupation ou la profession dont il fait partie.

Cela est perceptible notamment par son affiliation à certains organismes tel une corporation, un syndicat, une association volontaire, un club de rencontres scientifiques, etc.; son implication active (conférencier, organisateur), ou passive (auditeur), aux réunions (colloques, conventions, congrès, symposiums, etc.) qui sont organisées par ces diverses entités, une ou plusieurs fois à chaque année; ainsi que par la fréquence de consultation (régulière ou occasionnelle) qu'il fait des journaux ou des revues spécialisées qui sont susceptibles de l'aider à mieux orienter son action sur le plan professionnel.

> "The socialization of the professional is not completed when he finishes his formal training. The process continues through his affiliation with professional associations and his actual experience in practice. Although his training fostered identification with a profession, his sense of identification with fellow-professionals might be relatively weak if not bolstered by membership in one or more professional organizations. In the case of emerging professions these organizations tend to be militant professionalizing forces. Their journals frequently contain articles exhorting practitioners to upgrade the image of the profession in the eyes of the public, and to reaffirm their commitment to the ideals and ethics of the profession. Most professional organizations are concerned with legislation to increase the status and autonomy of the profession; they discuss the formulation and revision of codes of ethics and standards; they strengthen entrance requirements and provide programs of pre-service and in-service training; they specify criteria for the recognition of practitioners and bestow such recognition. Through involvement in or exposure to these activities, the professional acquires or reaffirms the norms of the group. While many professional meetings are designed for the manifest purpose of providing information exchange and open communication between practitioners, their latent function often seems to be to foster adherence to the ideal and behavioral norms of the profession" (Wright; 1970, 15-17).

Chaque type d'association professionnelle contribue de façon particulière à la socialisation des individus qui en font partie. L'impact que chacune peut avoir sur le comportement des membres s'accroît lorsque ceux-ci participent de manière active aux diverses réunions ou activités qui sont organisées. Compte tenu de ces faits, il importe de déterminer le

genre et le nombre d'organisations dont les diplômés en éducation physique sont membres, ainsi que le nombre de réunions à caractère professionnel auxquelles ils ont assisté au cours de la dernière année civile (1979), tant au niveau provincial, national, qu'international.

> "For a practitioner to be influenced by the norms held by his colleagues, he must affiliate with these colleagues. It is believed that the effect of affiliation is additive... the more organizations to which he belongs, the greater the exposure and the greater potential influence. The more actively involved the individual is in the organization, the more intimately aware he becomes of the normative structure of the field. The type of organization with which the practitioner is affiliated also makes a difference" (Wright; 1970, 80).

Quant aux revues qui sont susceptibles d'exercer une certaine influence socialisatrice, il importe surtout de savoir quelles sont les principales publications que consultent les éducateurs physiques, tout en cherchant à déterminer l'importance que chacune d'entre elles peut possiblement avoir en se basant sur la fréquence de leur consultation.

> "The journals he reads help a professional to keep up to date in his area of expertise and to maintain awareness of the issues confronting his profession. The influence of journal-reading, it is believed, varies with the number and type of journals, and whether they are read regularly or occasionally" (Wright; 1970, 81).

L'implication au sein d'association professionnelle et les habitudes de lecture

Même si les transformations qui se produisent au sein d'une société spécifique peuvent contribuer à stimuler grandement le processus de professionnalisation de diverses occupations, il demeure que les individus qui font partie de chacune d'entre elles peuvent exercer une influence plus ou moins grande sur ce rythme d'évolution. L'une des façons d'accélérer ce processus repose sur le désir de créer différentes catégories d'associations à caractère professionnel. L'intérêt qu'une catégorie de travailleurs manifeste à en devenir membre et à participer aux activités qui y sont organisées constitue deux facteurs importants de leur attitude sur le plan professionnel.

Avant d'aborder les questions qui portent sur l'intensité de la participation des diplômés en éducation physique d'expression française à diverses formes de regroupement, il importe de préciser qu'il n'existait pas, au moment de l'enquête (été 1980), d'association provinciale représentant cette catégorie de travailleurs, à l'exception du syndicat des travailleurs de l'enseignement (Centrale de l'Enseignement du Québec). La disparition de leur association de type volontaire au printemps de l'année 1977 (Association des professionnels de l'activité physique du Québec[1]), ainsi que de leur revue (Mouvement) et du bulletin de liaison (Actua), font que ce type de travailleurs ne pouvaient développer, ni maintenir, les mécanismes de socialisation et de communication que l'on retrouve d'habitude avec ce genre d'association. Il fut donc impossible d'examiner, au cours de la présente recherche, jusqu'où les éducateurs physiques pouvaient entretenir des relations de type collégial entre eux et, jusqu'où ils étaient en mesure d'affronter ensemble certains problèmes rencontrés dans le cadre de leur secteur d'activité dû à l'absence d'une telle forme de regroupement collectif. Un tel état de fait ne permit pas non plus de déterminer jusqu'où il existe, chez cette catégorie de travailleurs, un certain niveau d'identification collective.

> "The more organizations that a person belongs to and the higher the level of participation, the stronger his professional identification" (Farmer; 1969, 23).

> "According to Moore (1970), failure to become satisfactorily acculturated can lead an individual to be labeled as a deviant by the professional culture, and impede his influence and success within the field. While the professional group encourages innovation in theory, it tends to discourage deviation from its social values and norms" (Brubaker; 1977, 46).

Enfin, cela empêcha aussi d'examiner comment s'organise et se contrôle le travail des éducateurs physiques à l'échelle provinciale, compte tenu du fait que la présence d'association(s) à caractère professionnel

---

[1]Une nouvelle association de type volontaire fut créée au printemps de l'année 1981. La Confédération des éducateurs physiques du Québec (CEPQ) est un organisme provincial qui se veut le porte-parole des Québécois qui s'occupent d'éducation physique et de l'activité physique.

constitue l'un des moyens qui devrait normalement permettre d'exercer une certaine autorité ainsi que diverses formes de leadership sur les conditions qui régissent la pratique d'une occupation.

La très grande majorité (entre 55,9% à 88,3%) des diplômés en éducation physique n'étaient pas membres d'une association de type professionnel au moment où l'enquête fut effectuée (été 1980). L'examen des données qui figurent au tableau 4.38 A, démontre que ce sont les individus qui ont obtenu leur baccalauréat avant l'année 1972 qui font surtout partie (44,1%) de tel(s) type(s) de regroupement(s), comparativement à leurs collègues qui ont gradué par la suite. Environ le tiers des gradués de 1972 à 1978 sont membres d'une associaton, tandis que seulement 11,7% des nouveaux diplômés (1979) font de même. A l'exception de l'organisme syndical auquel doivent obligatoirement adhérer les éducateurs physiques qui oeuvrent dans le monde de l'enseignement, ceux qui font partie de toute autre forme de regroupement professionnel ne deviennent généralement membre que d'un seul organisme.

Environ 38% des individus qui ont gradué avant 1979 et qui ont un emploi relié totalement ou en grande partie au monde de l'activité physique ou sportive font partie de l'Association canadienne des entraîneurs (tableau 4.38 B). Pendant que les plus anciens (1953-1971) ont tendance à adhérer en second lieu à une fédération unisport, les diplômés récents (1976-1978) et nouveaux (1979) cherchent plutôt à devenir membre de l'Association canadienne qui regroupe les éducateurs physiques au Canada (ACSEPR/CAHPER). Même si le nombre d'individus qui adhèrent à l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et la récréation est relativement modeste, lorsqu'on prend en considération la faible dimension de la population concernée, il demeure qu'une telle adhésion répond probablement à un besoin d'entretenir des liens avec d'autres personnes qui font partie de la même occupation, tout en permettant de combler, jusqu'à un certain point et depuis le printemps de l'année 1977, l'absence d'une telle forme de regroupement au Québec.

L'examen des données contenues dans le tableau 4.39 laisse entrevoir que 85,8% des individus qui font partie de la première vague de

Tableau 4.38

Nombre et type d'association à caractère professionnel dont les diplômés en éducation physique sont membres, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Association à caractère professionnel dont les diplômés en éducation physique sont membres	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Nombre:								
0	55,9	64,5	66,3	80,3	70,1	70,6	63,6	0,0
1	26,9	22,8	20,3	10,4	13,4	11,8	25,0	50,0
2	9,2	7,7	8,5	1,3	7,5	4,8	2,3	50,0
3 ou plus	8,0	5,0	4,9	0,0	9,0	4,8	9,1	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	338	391	424	230	67	42	44	10
B) Type:								
CAHPER	12,1	13,7	24,6	66,7	3,3	18,2	0,0	77,8
AAHPER	5,3	3,8	5,2	0,0	6,7	0,0	5,6	0,0
CASS/ACSS	5,3	3,3	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	-
CASM/ACSM	2,4	2,7	1,4	0,0	3,3	0,0	0,0	-
Ass. travailleurs en loisir	1,9	4,4	1,9	0,0	16,7	9,1	5,6	11,1
Ass. canadienne des entraîneurs	40,1	37,7	37,9	33,3	10,0	9,1	33,3	11,1
* ACFAS	6,8	15,8	13,7	-	3,3	18,2	16,7	-
* Fédération unisport	24,2	14,8	9,0	-	53,3	45,4	38,8	-
* Autres associations	1,9	3,8	3,0	-	3,4	0,0	0,0	-
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	207	183	211	39	30	11	18	9

* Ces associations n'étaient pas incluses dans le questionnaire destiné aux nouveaux diplômés, d'où la présence de valeurs manquantes (-) dans le tableau.

Tableau 4.39

Nombre de revues consultées par les diplômés en éducation physique qui considèrent que leur contenu peut contribuer à orienter leur action sur le plan professionnel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
0	14,2	26,4	35,5	46,4	43,3	44,2	55,6	57,1
1	12,1	16,7	15,8	0,0	13,4	11,5	13,2	0,0
2	16,2	20,1	19,9	13,1	16,4	4,7	4,4	14,3
3	18,5	16,4	13,0	7,1	10,4	16,3	13,3	0,0
4	10,7	7,8	5,7	4,8	4,5	16,3	8,9	0,0
5	8,4	6,5	4,5	25,0	6,0	4,7	4,4	21,5
6 ou plus	19,9	6,1	5,6	3,6	6,0	2,3	0,0	7,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	346	383	423	84	67	43	45	28

bacheliers (1953-1971) consultent une ou plusieurs revues qui sont susceptibles de les aider à orienter leur action sur le plan occupationnel. On note cependant la présence d'une forte tendance à la baisse chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat par la suite, en ce qui a trait à ce type d'habitudes.

La revue "l'Entraîneur" est le magazine que déclarent lire "souvent", deux-tiers des éducateurs physiques qui ont complété leurs études avant 1972 (tableau 4.40). Chez les autres personnes qui ont continué à lire, on constate que les revues qui servent à orienter la réflexion des éducateurs physiques sont, selon l'ordre d'importance basé sur la fréquence de consultation, "Education physique et sports", suivi des magazines qui s'intéressent à un, ou plusieurs sports. Viennent ensuite les divers bulletins d'information publiés par les fédérations sportives.

Les éducateurs physiques examinent quelquefois, voire même rarement, les périodiques à caractère scientifique, y compris "Mouvement" qui, durant onze années à abordé de la sorte certains sujets d'études, et dont la dernière parution remonte au mois de mars 1976 (vol. 11, no 1).

Afin d'être en mesure de remplir leurs fonctions et de contribuer à la socialisation de leurs membres, les associations à caractère professionnel doivent organiser certaines activités ou rencontres sur une base périodique ou événementielle (convention, congrès, symposium, colloque), lesquelles sont généralement centrées soit sur le devenir de diverses facettes de leur occupation, soit sur le questionnement de thèmes qui les préoccupent, ou qui visent tout simplement à favoriser l'échange d'informations sur des expériences vécues.

Près de la moitié des nouveaux diplômés (1979) ainsi que 45,6% des individus qui font partie de la cohorte précédente (1976-1978) n'ont pris part à aucune de ces activités organisées au niveau provincial durant l'année qui précéda le moment de l'administration du questionnaire (été 1980). Quant à leurs prédécesseurs, environ deux-tiers d'entre eux s'y sont impliqués au moins une fois durant ce même laps de temps (tableau 4.41 A).

En ce qui concerne les rencontres qui eurent lieu au cours de la même année à l'échelle nationale (tableau 4.41 B), ou internationale (tableau

Tableau 4.40

Titre de revue et fréquence de leur consultation par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Titre de la revue et fréquence de consultation		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
a) Mouvement:									
- souvent		18,2	18,1	12,5	10,9	5,5	21,0	4,8	14,4
- quelquefois		47,7	46,8	47,9	37,8	37,8	52,6	14,3	7,1
- rarement		21,7	23,4	17,5	5,4	21,6	15,8	19,0	7,1
- jamais		12,4	11,7	22,1	45,9	35,1	10,6	61,9	71,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	258	248	240	37	37	19	21	14
b) Education physique et sports:									
- souvent		32,3	29,3	32,3	33,3	23,6	11,1	22,2	17,6
- quelquefois		49,1	47,0	37,7	21,2	41,2	72,2	22,2	17,6
- rarement		12,6	11,3	8,7	6,1	8,8	0,0	11,1	5,9
- jamais		6,0	12,4	21,3	39,4	26,4	16,7	44,5	58,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	269	249	231	33	34	18	18	17
c) Loisirs plus:									
- souvent		10,3	6,4	6,2	2,6	14,8	21,4	11,1	6,7
- quelquefois		30,9	26,2	27,8	38,5	29,6	42,9	27,8	13,3
- rarement		29,9	25,6	23,2	12,8	18,6	14,3	11,1	13,3
- jamais		28,9	41,8	42,8	46,1	37,0	21,4	50,0	66,7
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	194	172	194	39	27	14	18	15
d) Journal of CAHPER:									
- souvent		6,6	4,8	5,5	5,7	8,3	10,0	0,0	12,4
- quelquefois		27,6	26,2	24,2	25,7	25,0	10,0	7,1	6,3
- rarement		23,7	14,5	19,3	8,6	4,2	0,0	7,1	6,3
- jamais		42,1	54,5	51,0	60,0	62,5	80,0	85,8	75,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	152	145	161	35	24	10	14	16
e) Research Quarterly:									
- souvent		21,0	11,2	13,4	7,4	4,3	16,7	7,7	0,0
- quelquefois		26,2	17,2	19,5	14,8	26,2	8,3	0,0	20,0
- rarement		14,6	13,4	10,4	3,7	21,7	25,0	0,0	6,7
- jamais		38,2	58,2	56,7	74,1	47,8	50,0	92,3	73,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	157	134	134	27	23	12	13	15
f) Scholastic Coach:									
- souvent		16,0	8,3	4,2	2,8	4,5	0,0	0,0	0,0
- quelquefois		26,4	15,0	11,8	7,7	18,2	0,0	7,7	0,0
- rarement		20,8	13,3	7,6	3,8	9,1	18,2	0,0	21,4
- jamais		36,8	63,4	76,4	84,7	68,2	81,8	92,3	78,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	163	120	119	26	22	11	13	14

Tableau 4.40 (suite)

Titre de revue et fréquence de leur consultation par les diplômés en éducation physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Titre de la revue et fréquence de consultation		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
G) Journal canadien des sciences appliquées au sport: *									
- souvent		12,1	7,4	4,6	-	0,0	0,0	0,0	-
- quelquefois		16,1	10,3	4,6	-	5,6	0,0	0,0	-
- rarement		12,9	4,6	10,2	-	0,0	11,1	0,0	-
- jamais		58,9	77,7	80,6	-	94,4	88,9	100,0	-
TOTAL	%	100	100	100	-	100	100	100	-
	N	124	108	108	-	18	9	12	-
H) Medicine and Science in Sport and Exercise:									
- souvent		12,7	12,0	11,5	-	5,9	0,0	0,0	-
- quelquefois		18,3	17,1	16,9	-	5,9	33,3	15,4	-
- rarement		15,2	10,2	8,5	-	0,0	0,0	0,0	-
- jamais		53,8	60,7	63,1	-	88,2	66,7	84,6	-
TOTAL	%	100	100	100	-	100	100	100	-
	N	132	117	130	-	17	12	13	-
I) L'entraîneur: * **									
- souvent		64,3	22,2	23,8	30,0	0,0	0,0	0,0	25,0
- quelquefois		21,4	27,7	38,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- rarement		0,0	5,6	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- jamais		14,3	44,5	23,8	70,0	100,0	100,0	100,0	75,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	14	18	21	10	1	1	1	4
J) Information écrite provenant de fédération sportive: * **									
- souvent		20,0	22,2	18,8	100,0	0,0	33,3	33,3	0,0
- quelquefois		0,0	14,8	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
- rarement		8,0	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	100,0
- jamais		72,0	59,3	81,2	0,0	0,0	33,3	33,3	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	25	27	16	3	0	3	3	1
K) Autre(s) revue(s) de sujets reliés au sport:									
- souvent		29,4	20,0	37,0	14,3	16,7	12,5	33,3	50,0
- quelquefois		23,5	8,0	14,8	14,3	0,0	0,0	16,6	0,0
- rarement		2,0	0,0	0,0	0,0	16,7	25,0	0,0	0,0
- jamais		45,1	72,0	48,2	71,4	66,6	62,5	50,1	50,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	51	25	27	7	6	8	6	2

- Revue non incluse dans le questionnaire destiné aux nouveaux diplômés et non codifié de façon spécifique.
* Non inclus dans le questionnaire destiné aux nouveaux diplômés, mais codifié pour ceux qui en ont fait mention.
** Non inclus dans le questionnaire destiné aux anciens diplômés, mais codifié pour ceux qui en ont fait mention.

Tableau 4.41

Participation des diplômés en éducation physique à des conférences (colloque, convention, congrès, symposium) qui se tiennent à divers niveaux, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre de conférences	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Niveau provincial				*				*
0	30,5	36,5	45,6	Depuis le moment de la graduation, sans tenir compte du niveau	30,3	23,5	62,1	Depuis le moment de la graduation, sans tenir compte du niveau
1	23,5	31,2	28,5		16,1	29,4	6,9	
2	20,6	16,3	16,6		25,0	14,7	27,6	
3 ou plus	25,4	16,0	9,3		28,6	32,4	3,4	
TOTAL %	100	100	100		100	100	100	
N	315	343	362		56	34	29	
B) Niveau national				0 - 49,4				0 - 48,3
0	63,0	83,0	86,7		63,9	63,7	62,1	
1	19,9	10,4	10,8	1 - 24,2	33,3	27,3	27,6	1 - 13,8
2	9,5	4,7	2,1	2 - 11,5	2,8	4,5	6,9	2 - 17,2
3 ou plus	7,6	1,9	0,4	3 - 14,9	0,0	4,5	3,4	3 - 20,7
TOTAL %	100	100	100		100	100	100	
N	211	212	241	% : 100	36	22	29	% : 100
C) Niveau international				N : 87				N : 29
0	67,5	79,5	81,6		74,3	78,3	84,0	
1	17,7	19,6	16,8		23,3	8,7	16,0	
2	8,6	0,0	0,8		0,0	8,7	0,0	
3 ou plus	6,2	0,9	0,8		3,3	4,3	0,0	
TOTAL %	100	100	100		100	100	100	
N	209	220	250		30	23	25	

4.41 C), le niveau de participation des éducateurs physiques diminue au fil des années de promotion, tout en étant relativement faible au départ.

En résumé

La très grande majorité (de 55,9% à 88,3%) des individus qui font partie des diverses cohortes ne sont membres d'aucune association de type volontaire ou autre, si l'on fait exception de l'organisme syndical dont ils se doivent de faire partie, lorsqu'il y a lieu. Ceux qui sont membres de l'une ou l'autre forme de regroupement qui existent se retrouvent surtout au sein d'associations qui s'intéressent à promouvoir la cause du sport. Quoique déjà faible, la tendance à participer aux diverses rencontres qui sont organisées occasionnellement ou annuellement par certains organismes qui oeuvrent à l'échelle provinciale diminue au fil des années de promotion. Fort peu d'éducateurs physiques consultent des revues qui ont un caractère scientifique, ou qui traitent de la sorte des sujets qui sont reliés à leur champ de connaissance.

Conclusion

Le peu de vigueur que les éducateurs physiques ont démontré au moment de la disparition de leur association de type volontaire au printemps de l'année 1977, ainsi que l'absence de toute forme de regroupement destiné à représenter cette catégorie de travailleurs durant plus de quatre années, illustrent qu'ils ne manifestaient guère d'intérêt, à la fin des années soixante-dix de même qu'au début de la décennie suivante, envers la troisième étape du processus de professionnalisation de Wilensky.

Outre leur faible taux d'affiliation et de participation à des organismes pouvant s'occuper indirectement ou en partie de certains aspects de leur devenir sur le plan individuel ou collectif, le fait que cette catégorie de travailleurs consultent très peu les revues qui abordent de façon scientifique différents thèmes susceptibles de contribuer à leur éducation permanente, met aussi en évidence qu'ils n'avaient pas atteint un seuil de professionnalisation suffisamment élevé pour leur permettre de revendiquer un statut de professionnel.

Indépendamment du fait, que la participation d'une personne aux activités de chaque organisation professionnelle dont elle est membre, de même que les habitudes qu'elle a développées à l'égard de la lecture de certains périodiques à caractère professionnel, sont perçues comme des facettes de l'éducation permanente, il demeure que la "socialisation continue" constitue un phénomène social beaucoup plus vaste. Celle-ci devrait nettement s'appuyer aussi sur des programmes ou des activités structurées qui sont centrées soit sur la mise à jour ou la conquête de nouvelles connaissances, soit sur l'acquisition d'habiletés ou d'éléments de culture qui sont susceptibles d'aider le professionnel à suivre sans trop de recul l'évolution de son occupation, tout en lui fournissant la possibilité de s'adapter de façon rapide aux transformations qui se produisent à l'intérieur de la société dans laquelle il évolue.

> "La formation continue comporte des activités variées, structurées pour la plupart, comme les programmes d'études, les cours magistraux ou par correspondance, les sessions, les stages. Parmi les activités non structurées, on retrouve notamment les conférences, les colloques et symposiums, les séances cliniques, les études personnelles. Plusieurs de ces activités sont de nature autodidacte, comme les cours par correspondance, la lecture d'articles de revues, les cours enregistrés sur bandes sonores [et/ou visuelles]" (Office des professions du Québec; 1979, 53).

Puisque l'éducation permanente de type structuré et formel contribue, pour une large part, à l'actualisation et au maintien de la compétence professionnelle de tout travailleur, qu'en est-il de la participation des diplômés en éducation physique à des activités de formation continue?

4.3.4 L'éducation continue

Lorsqu'on prend en considération la vitesse avec laquelle certains changements se produisent dans la société ainsi que les transformations qui se manifestent de façon relativement rapides dans divers champs de connaissances théoriques ou pratiques, il s'ensuit que la pertinence de diverses facettes du savoir acquises au cours de la période de formation initiale obligent les individus à se perfectionner de façon continue, soit dans le but de corriger les faiblesses ou les déficiences qu'ils constatent, soit

pour être en mesure de pratiquer de façon plus adéquate leur occupation ou profession. Ces derniers peuvent aussi désirer le faire pour se recycler et changer de carrière.

> "Les connaissances théoriques et pratiques des professionnels, les techniques qu'ils utilisent et les attitudes qu'ils manifestent dans l'exercice de leur profession sont remises en question de plus en plus fréquemment, pour diverses raisons. Les plus importantes sont, selon l'Office, le progrès de la science, le développement des techniques, les besoins changeants de la population, la modification de l'organisation du travail et les changements dans les valeurs sociales" (Office des professions du Québec; 1979, 52).

Même si les diverses expériences tentées dans le domaine de l'éducation continue soulèvent de nombreux points d'interrogation, il demeure que plusieurs motifs à caractère psycho-socio-pédagogique militent en faveur de la nécessité d'accorder une importance de plus en plus grande à ce type de formation, ainsi qu'au recyclage, compte tenu du fait que l'éducation permanente demeure l'un des principaux moyens qui permet, à plus ou moins long terme, d'améliorer et de maintenir la compétence des travailleurs qui oeuvrent sur le terrain, tout en contribuant à exercer une influence sur la qualité des services qu'ils dispensent.

Cette forme d'éducation s'impose de plus en vertu du genre et du rythme d'évolution qui caractérisent le processus de maturation ou de socialisation d'un travailleur, lequel peut se comparer, de façon analogique lorsqu'on utilise l'approche préconisée par les gestaltistes, à la manière dont l'apprenant en arrive à percevoir les diverses catégories de stimuli qui se situent dans son environnement.

> "Plusieurs études constatent que l'accroissement immédiat des connaissances théoriques ou techniques observées chez un professionnel à la suite de sa participation à une activité de formation continue ne se répercute pas forcément sur la qualité de ses services (...). De plus, certaines autres études constatent qu'il n'a pas été démontré que la formation continue soit à l'origine de la modification de certaines attitudes des professionnels (...). En revanche, selon certaines recherches, on constate généralement chez les professionnels qui viennent de participer à une activité

> de formation continue un accroissement des connaissances spécifiques et techniques, de même qu'une amélioration de certaines attitudes professionnelles" (Office des professions du Québec; 1979, 56-57).

Avant de faire état de l'approche qui sera privilégiée pour procéder à l'examen de cette question, il est nécessaire de préciser que la formation continue d'un travailleur ou d'un professionnel en exercice ne cherche pas nécessairement comme objectif à produire la conformité ou le conformiste ou, tout simplement, à combler les lacunes ou les déficiences de la formation initiale. Bien qu'elle puisse à l'occasion remédier en partie à une telle situation, l'éducation continue s'inscrit davantage dans la recherche du développement permanent de la compétence des diverses catégories de travailleurs en veillant principalement à la mise à jour de leurs connaissances et des techniques, tout en contribuant de façon plus spécifique à l'atteinte d'une formation qui permet de maintenir la qualité des services dispensés à un niveau qui garantit la protection du public. De plus, cette forme d'éducation aide le travailleur à s'adapter aux nouvelles exigences de la pratique de son métier, ainsi qu'à celles qui découlent des transformations qui se produisent dans son environnement social.

Compte tenu de l'aspect multidisciplinaire que doit normalement revêtir ce type d'enseignement, il importe que la mise en place de programmes ou d'activités qui sont destinés spécifiquement à une catégorie particulière de travailleurs soit structurée de façon progressive et complémentaire, tout en effectuant les ajustements et les remaniements constants qui s'imposent sur le plan de l'innovation pédagogique. Cela suppose aussi que les praticiens aient un certain pouvoir de décision sur les objectifs généraux du curriculum ainsi que sur les objectifs particuliers des divers cours.

A notre connaissance, aucune entité académique de niveau universitaire d'expression française située au Québec qui s'intéresse à l'éducation physique ou aux sciences de l'activité physique, n'offre un programme d'éducation continue, voire même quelques cours structurés selon une philosophie particulière qui prend en considération les caractéristiques spécifiques à cette forme d'éducation. Malgré cette lacune, il demeure qu'une telle

façon de procéder s'impose en vertu du fait qu'un corps de connaissances évolue, non seulement en fonction des recherches qui sont conduites par les professeurs-chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine ou dans des secteurs connexes au sein d'institutions de formation de niveau universitaire, mais aussi grâce au partage de diverses expériences que les praticiens ont l'occasion de vivre dans leur pratique quotidienne.

> "It is a mistake to represent academic and professional activities as altogether separate spheres" (Heraud; 1979, 178).
>
> "As Greenwood has indicated, through the professionalization process there emerges the 'researcher-theoretician' whose role is that of scientific investigation and theoretical systemination. Thus, a division among so-called professionals exists between the practitioner and theoretician which can act as a boon or hinderance to an occupation, depending upon the ability of the professional types to function interdependently" (Brubaker; 1977, 39).
>
> "The legitimacy of professional guardianship of a body of knowledge depends not only on being a distinct body of knowledge, but on acceptance of the guardianship by those beyond as well as within the ranks" (Katz; 1969, 20).

L'efficacité que l'on devrait être en mesure de retrouver dans l'élaboration et la mise en place d'un tel instrument de formation nécessite que l'on procède, dans un premier temps,[1] à l'identification des

---

[1]En second lieu, il importe d'adapter le programme de formation continue au contexte de travail spécifique à la population visée, en tenant compte de la distance qui existe entre le milieu de formation et le lieu de travail des individus qui s'y inscrivent, de leurs moments de disponibilité, de l'attitude des collègues de travail et des employeurs, de l'utilisation de méthodes pédagogiques qui doivent être adaptées aux goûts et aux aspirations des participants, ainsi que des diverses caractéristiques et des contraintes qui sont imposées par les nombreux contextes de travail et les diverses institutions de formation qui y sont impliquées. Dans un troisième temps, il est nécessaire de mettre en place divers mécanismes d'évaluation systémique et systématique en ce qui a trait à la pertinence du programme, tout en favorisant chez les participants une évaluation formative et d'étape. Ce type d'évaluation permet à l'apprenant de s'auto-évaluer à n'importe laquelle étape d'un cours ou d'un programme de formation grâce à son dossier personnel. Il s'agit pour lui de vérifier s'il a atteint les objectifs qui lui ont été proposés pour chaque cours ainsi que ceux qu'il s'est proposé d'atteindre en s'inscrivant à une .../

besoins existants auprès des diplômés en éducation physique. Après avoir pris connaissance de l'opinion de ce type de travailleurs sur les possibilités de se spécialiser qui sont offertes au niveau du baccalauréat et de la maîtrise par les universités d'expression française situées au Québec, il importe de déterminer, chez ceux qui sont présentement inscrits à un programme d'études sous-gradué, quelles sont les principales caractéristiques de la formation qu'ils poursuivent, notamment en ce qui concerne le niveau, le programme et le rythme des études poursuivies, ainsi que le moment prévu de leur graduation. De plus, quelle opinion entretiennent-ils sur l'importance qu'il y a d'effectuer des études de 2e cycle, ainsi que le degré de difficulté qu'ils perçoivent pour y accéder?

Quant à ceux et celles qui ne sont inscrits à aucun programme de formation, il importe de savoir s'ils envisagent effectuer un retour aux études au cours des trois prochaines années. De plus, qu'en est-il de certaines caractéristiques de leur projet d'intention, notamment en ce qui concerne les démarches entreprises, le secteur d'intérêt, le moment et le rythme auxquels ils prévoient poursuivre ces études? Outre les problèmes majeurs que rencontrent les éducateurs physiques qui poursuivent des études ainsi que ceux qui anticipent de le faire dans un avenir rapproché, quels sont les principaux motifs sur lesquels s'appuient les individus qui affirment, au moment de l'enquête (été 1980), ne pas vouloir s'inscrire à des activités de formation académique centrées sur l'éducation continue.

Enfin, après avoir identifié parmi les diverses possibilités de formation continue celles qui aident le plus les éducateurs physiques à faire face aux exigences des tâches qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions, on tentera de déterminer quelles attentes ce type de travailleurs entretient à l'égard de la recherche qui s'effectue présentement dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

...[1](suite) activité ou à un programme de formation continue. Cela permet, au besoin, de préciser le travail de rattrapage ou l'ajustement de certaines façons de procéder. Cette dernière tâche implique aussi un partage des responsabilités et une collaboration entre les individus et les divers organismes qui ont une part de responsabilité à ce niveau de la socialisation tertiaire.

a - La possibilité de poursuivre des études au niveau universitaire.

A l'exception d'un pourcentage relativement important (43,5%) de nouveaux diplômés (1979) qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, de 62,3% à 68,6% de leurs collègues considèrent que les universités d'expression française situées au Québec offrent suffisamment de possibilités pour celui qui désire poursuivre des études de premier cycle dans certains secteurs d'application se rattachant au domaine de l'éducation physique (tableau 4.42 A).

Pour ce qui est de la possibilité de se spécialiser en poursuivant des études de 2e cycle dans ce secteur de la connaissance (tableau 4.42 B), seulement une personne sur quatre parmi celles qui ont obtenu leur baccalauréat durant la dernière décennie (1972-1979), ainsi que 30,4% de leurs prédécesseurs, estiment suffisant l'éventail des possibilités qui leur sont offertes par les institutions d'enseignement qui dispensent un tel programme d'études dans cette province. Cependant, 41% des anciens diplômés (1953-1971) affirment le contraire, opinion qui est partagée par près de 37% des individus qui ont gradué par la suite. Environ le tiers des éducateurs physiques avouent toutefois être incapables de se prononcer sur un tel sujet.

Chez les éducateurs physiques qui ne sont pas inscrits à un programme d'études de 2e ou de 3e cycle, on constate que seulement le quart de cette population poursuivent leur formation à divers niveaux, ainsi que dans de multiples secteurs de la connaissance (tableau 4.43 A).

L'université demeure l'endroit que privilégie près de 90% de ceux qui se sont inscrits à un programme d'études après avoir complété leur baccalauréat (tableau 4.43 B). Presque tous y sont enregistrés à temps partiel (tableau 4.43 C). Environ 45% estiment être en mesure de compléter leur scolarité au cours de la prochaine année, tandis que 29,1% à 40,9% croient que cela leur prendra de un à deux ans (tableau 4.43 D), à compter du moment où la présente recherche fut effectuée (été 1980). Enfin, le programme de formation que suit la très grande majorité (de 74,5% à 85,2%) d'entre eux conduit à l'obtention d'un certificat (tableau 4.43 E).

Tableau 4.42

Proportion des diplômés en éducation physique qui considèrent que les université d'expression française situées au Québec offrent suffisamment de possibilités de se spécialiser au niveau du baccalauréat ou de la maîtrise, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Opinion	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Niveau du baccalauréat:								
- oui, suffisamment	68,5	68,6	62,3	47,1	60,9	61,0	61,4	67,9
- non, insuffisamment	14,4	19,2	27,1	43,5	9,4	17,0	27,2	25,0
- ne sais pas	17,1	12,2	10,6	9,4	29,7	22,0	11,4	7,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	385	424	85	64	41	44	28
B) Niveau de la maîtrise:								
- oui, suffisamment	30,4	26,5	26,2	25,0	30,6	16,2	40,5	45,4
- non, insuffisamment	41,3	36,5	36,8	38,1	22,6	29,7	16,6	27,3
- ne sais pas	28,3	37,0	37,0	36,9	46,8	54,1	42,9	27,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	332	378	400	84	62	37	42	22

Tableau 4.43

Modalités d'inscription des diplômés en éducation physique présentement inscrits à un programme de formation autre que la maîtrise ou le doctorat, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Modalités d'inscription		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Nombre de diplômés inscrits:									
- non		77,3	74,0	72,5	74,0	93,2	75,0	70,0	88,9
- oui		22,7	26,0	27,5	26,0	6,8	25,0	30,0	11,1
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	255	342	393	77	44	36	40	27
B) Niveau d'études:									
- Université		89,1	94,5	87,7	-	66,7	100,0	91,7	-
- Télé-université		5,5	1,1	7,6	-	33,3	0,0	0,0	-
- Cegep		3,6	3,3	3,8	-	0,0	0,0	0,0	-
- Ecole privée		1,8	1,1	0,9	-	0,0	0,0	8,3	-
TOTAL	%	100	100	100	-	100	100	100	-
	N	55	91	106	-	3	8	12	-
C) Rythme auquel ces études sont poursuivies:									
- à temps complet		5,5	1,1	6,0	0,0	0,0	0,0	8,3	33,3
- à temps partiel		90,9	96,6	94,0	100,0	66,7	100,0	91,7	66,7
- auditeur libre		3,6	2,3	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	55	88	100	20	3	8	12	3
D) Moment anticipé pour obtenir le diplôme:									
- d'ici 6 mois		27,3	26,6	24,0	-	0,0	28,6	25,0	-
- de 7 à 12 mois		20,5	17,7	16,7	-	0,0	28,6	16,7	-
- de 1 à 2 ans		40,9	29,1	35,4	-	50,0	28,6	41,6	-
- de 2 à 3 ans		4,5	17,7	13,5	-	0,0	0,0	16,7	-
- 3 ans ou plus		6,8	8,9	10,4	-	50,0	14,2	0,0	-
TOTAL	%	100	100	100	-	100	100	100	-
	N	44	79	96	-	2	7	12	-
E) Programme d'études conduisant à l'obtention d'un:									
- baccalauréat		13,0	10,2	13,7	5,6	33,3	0,0	25,0	33,3
- diplôme		1,8	8,0	11,8	-	0,0	0,0	16,7	-
- certificat		85,2	81,8	74,5	-	66,7	100,0	58,3	-
- autre		0,0	0,0	0,0	94,4	0,0	0,0	0,0	66,7
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	54	88	102	18	3	8	12	3

Tableau 4.43 (suite)

Modalités d'inscription des diplômés en éducation physique présentement inscrits à un programme de formation autre que la maîtrise ou le doctorat, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

F) Modalités d'inscription		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Secteur de spécialisation dans lequel sont inscrits les diplômés en éducation physique qui poursuivent présentement des études sous-graduées									
Domaines reliés à l'éducation physique	- physiologie ou physiologie de l'effort	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- conditionnement physique	2,3	5,7	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- apprentissage moteur	0,0	1,4	3,6	6,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	- préparation à la performance sportive	9,3	14,3	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- danse	7,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- activité sportive spécifique	4,7	2,9	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- pédagogie et didactique (éducation physique)	0,0	1,4	3,6	18,7	0,0	0,0	0,0	20,0
	- autres secteurs de connaissance	4,7	2,9	3,6	18,7	0,0	28,6	0,0	20,0
	SOUS-TOTAL %	28,0	28,6	22,5	43,6	0,0	28,6	0,0	40,0
Domaines autres que l'éducation physique	- médecine ou spécialité médicale	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0
	- physiothérapie	2,3	1,4	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- administration	9,3	21,4	23,8	25,0	0,0	57,1	30,0	20,0
	- administration scolaire	11,6	2,9	2,4	18,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	- animation	9,3	8,6	6,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	- sciences du comportement humain	2,3	2,9	2,4	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	- sciences de l'éducation	9,3	11,4	23,8	0,0	0,0	0,0	40,0	0,0
	- connaissance de l'homme et de son milieu	11,6	12,8	11,9	0,0	50,0	0,0	0,0	20,0
	- autres secteurs de la connaissance	14,0	10,0	3,6	0,0	50,0	14,3	10,0	20,0
	SOUS-TOTAL %	72,0	71,4	77,5	56,4	100,0	71,4	100,0	60,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	43	70	84	16	2	7	10	5

-: valeur manquante, i.e., possibilité de réponse non comprise dans le questionnaire destiné aux nouveaux diplômés (1979).

L'examen des sous-totaux relatifs aux secteurs de spécialisation dans lesquels se sont inscrits les diplômés en éducation physique après avoir obtenu leur baccalauréat (tableau 4.43 F) démontre que, sauf pour le cas de 43,6% des nouveaux diplômés (1979), presque les trois-quarts des individus qui font partie des diverses cohortes poursuivent des études dans un secteur de la connaissance autre que ceux qui se rattachent de façon directe au domaine de l'éducation physique.

Chez ceux qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix, entre 21,4% à 25% ont choisi d'effectuer des études en administration, tandis que leurs prédécesseurs (1953-1971) sont davantage portés vers l'administration scolaire (11,6%), la connaissance de l'homme et de son milieu (11,6%) ou divers autres secteurs de la connaissance. En ce qui a trait à certains types de savoirs avec lequel ils ont eu la possibilité de se familiariser au cours de la période de leur formation initiale, le secteur de la préparation à la performance sportive attire le plus fort pourcentage d'individus qui font partie des diverses cohortes de diplômés, sauf pour ceux qui appartiennent à la dernière vague (1979) et qui manifestent un intérêt très marqué envers la pédagogie ainsi que la didactique appliquée à l'éducation physique.

Environ 10% des éducateurs physiques qui font partie des diverses cohortes ayant obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix, comparativement à 31,3% de leurs prédécesseurs, considèrent qu'il y a une certaine importance à posséder un diplôme de 2e cycle pour être en mesure de remplir leurs tâches de façon adéquate (tableau 4.44).

Les personnes qui étudient à temps complet ou à temps partiel rencontrent parfois certains problèmes dans la poursuite des études qu'elles ont entreprises.

Chez ceux qui continuent à étudier après avoir obtenu leur baccalauréat en éducation physique et qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, c'est d'abord et avant tout le nombre restreint de cours ou de programmes d'études offerts par les universités, ainsi que la trop faible relation qui existe entre la réalité pratique et les cours à caractère théorique qui sont dispensés dans ces institutions de niveau universitaire qui leur

Tableau 4.44

Niveau d'importance qu'accordent les diplômés en éducation physique au sujet de l'obtention d'un diplôme de 2e cycle (maîtrise), selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Niveau d'importance		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Très important		18,7	5,3	2,8	3,5	24,2	4,8	2,3	0,0
Important		12,6	8,1	6,8	5,9	24,2	19,0	11,6	3,7
Peu important		31,9	29,3	33,4	37,6	36,4	21,4	23,3	18,5
Très peu important		35,3	55,7	57,0	50,6	12,1	54,8	60,5	77,8
Ne sais pas		1,5	1,6	1,0	2,4	3,1	0,0	2,3	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	348	393	428	85	66	42	43	27

Tableau 4.45

Problèmes majeurs que rencontrent les diplômés en éducation physique qui poursuivent leurs études, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Problèmes majeurs rencontrés dans la poursuite des études entreprises		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Connaissances insuffisantes en regard du savoir science		0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0
Connaissances insuffisantes en regard du savoir culture		2,4	0,0	3,7	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0
Connaissances insuffisantes en regard du savoir faire-faire		12,2	2,8	7,3	11,1	0,0	0,0	40,0	0,0
Connaissances insuffisantes en regard du savoir faire		0,0	7,1	4,9	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0
La variété des cours ou des programmes d'études offerts par les universités est trop restreinte		21,9	15,4	18,3	16,7	60,0	0,0	0,0	40,0
La trop faible relation qui existe entre la réalité pratique et les cours dispensés en milieu universitaire		19,5	36,6	37,8	44,3	20,0	50,0	20,0	40,0
Les cours ou les stages dispensés par les universités ne sont pas reconnus par l'employeur ou les fédérations sportives pour fin de promotion		9,8	7,1	1,2	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0
L'accessibilité à l'université est difficile à cause de l'éloignement géographique		9,8	12,7	11,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0
Le manque de ressources (temps, argent, etc.)		24,4	18,3	14,6	5,6	0,0	33,3	40,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	41	71	82	18	5	6	5	5

causent les plus grandes difficultés (tableau 4.45). Dans le premier cas, l'ampleur du problème semble généralement diminuer au fil des années de promotion tandis que, dans le second cas, il tend plutôt à s'aggraver, lorsqu'on observe l'augmentation du pourcentage d'individus qui estiment être aux prises avec l'interrelation peu fonctionnelle qui existe entre la théorie et la pratique.

Le manque de ressources (temps, argent, etc.), ainsi que le fait que les cours ou les stages offerts par les universités ne sont pas reconnus par l'employeur ou les fédérations sportives pour fins de promotion, sont des facteurs qui ont de moins en moins d'importance, et qui exercent une influence très marginale en ce qui concerne la poursuite des études après l'obtention du baccalauréat.

b - Les aspirations de ceux qui ne poursuivent pas d'études

Chez les diplômés en éducation physique qui ne s'étaient inscrits à aucun programme de formation au moment de l'enquête (été 1980), quelque 71,8% parmi les nouveaux diplômés (1979) qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie à leur formation originelle ont exprimé leur désir d'effectuer un retour aux études, à un certain moment donné (tableau 4.46 A). Cependant, plus l'obtention du baccalauréat remonte loin dans le temps, moins les individus semblent disposés à s'inscrire à un nouveau programme de formation. A titre d'exemple, seulement 8,5% des bacheliers qui font partie de la dernière vague (1979) se disent "non intéressés", comparativement à 20% des diplômés de 1976-1978, 28% de ceux de 1972-1975 et 40,5% chez les personnes qui ont gradué entre 1953-1971.

Environ 30% des éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme avant 1979 envisageaient effectuer un retour aux études durant l'année qui suivit le moment d'application du présent questionnaire (été 1980). Quant aux autres qui manifestent un intérêt à ce sujet, la majorité projette de le faire à court terme, soit entre un et trois ans (tableau 4.46 B).

A l'exception de 30,7% de ceux qui font partie du groupe des anciens diplômés (1953-1971), moins d'une personne sur cinq estime qu'elle pourrait consacrer son attention à temps complet à la poursuite de telles études (tableau 4.46 C). Entre 18,8% et 24,9% considèrent qu'il leur sera possible

Tableau 4.46

Intentions des diplômés en éducation physique en regard de la poursuite éventuelle de leurs études, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Catégorie d'information concernée	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Intentions face à la poursuite des études:								
- envisage poursuivre celles-ci	30,2	46,3	51,8	71,8	27,7	45,5	36,4	58,3
- n'envisage pas poursuivre celles-ci	40,5	28,0	20,0	8,5	47,7	33,3	45,5	16,7
- ne sais pas	29,3	25,7	28,2	19,7	24,6	21,2	18,1	25,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	301	311	330	71	65	33	33	24
B) Moment anticipé pour retourner aux études:								
- d'ici 6 mois	20,7	20,9	20,7	13,7	18,7	43,6	16,7	6,7
- entre 6 mois et 1 an	7,6	10,4	11,8	25,5	12,5	0,0	33,3	20,0
- entre 1 an et 2 ans	20,7	23,9	29,7	15,7	6,3	18,8	0,0	46,6
- entre 2 ans et 3 ans	16,3	14,9	12,4	21,6	12,5	12,5	16,7	6,7
- entre 3 ans et 5 ans	7,6	6,7	11,2	5,9	18,7	18,8	25,0	0,0
- après 5 ans	4,3	3,8	3,0	7,8	6,3	6,3	8,3	0,0
- ne sais pas	22,8	19,4	11,2	9,8	25,0	0,0	0,0	20,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	92	134	169	51	16	16	12	15
C) Régime d'études anticipé:								
- à temps complet	30,7	16,4	18,3	20,8	25,0	35,7	9,1	26,7
- à temps partiel soir	20,5	32,1	27,2	41,7	25,0	28,6	27,3	26,7
- à temps partiel fins de semaine	4,5	3,7	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- à temps partiel durant l'été	4,5	2,3	3,5	4,1	6,1	7,2	0,0	0,0
- alternance temps complet temps partiel	19,3	22,4	24,9	18,8	18,8	14,3	36,3	33,3
- selon la disponibilité	20,5	23,1	23,7	14,6	25,1	14,2	27,3	13,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	88	134	169	48	16	14	11	15

Tableau 4.46 (suite)

Intentions des diplômés en éducation physique en regard de la poursuite éventuelle de leurs études, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

D) Orientation, secteurs anticipés de spécialisation		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Secteurs reliés à l'éducation physique	- physiologie ou physiologie de l'effort	2,4	6,0	0,7	2,4	0,0	0,0	11,1	0,0
	- conditionnement physique	8,5	9,5	12,3	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3
	- apprentissage moteur	2,4	3,4	1,4	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0
	- préparation à la performance sportive	1,2	8,6	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- danse	0,0	0,9	2,1	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	- activité sportive spécifique	4,9	0,9	2,1	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	- encadrement des organismes sportifs	0,0	0,9	3,4	0,0	0,0	13,3	0,0	8,3
	- pédagogie et didactique (éducation physique)	4,9	3,4	6,8	7,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	- autres secteurs de la connaissance	11,2	10,3	8,5	7,3	0,0	20,0	11,1	16,6
	SOUS-TOTAL %	35,5	43,9	39,4	24,3	0,0	6,7	0,0	0,0
Secteurs autres que l'éducation physique	- médecine ou spécialité médicale	0,0	1,7	2,1	2,4	0,0	0,0	0,0	8,3
	- physiothérapie	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- nutrition et diététique	0,0	1,7	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	58,4
	- administration	31,7	30,2	32,2	41,5	66,7	33,3	44,5	0,0
	- administration scolaire	4,9	0,9	2,1	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	- animation	1,2	2,6	2,1	2,4	0,0	6,7	11,1	0,0
	- sciences du comportement humain	9,7	5,2	4,8	4,9	6,7	13,3	11, 1	0,0
	- sciences de l'éducation	13,4	6,0	5,5	9,8	0,0	13,3	0,0	16,7
	- connaissance de l'homme et de son milieu	1,2	0,9	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- domaine des arts	1,2	0,0	2,8	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	- autres secteurs de la connaissance	1,2	6,9	5,5	7,5	26,6	6,7	22,2	0,0
	SOUS-TOTAL %	64,5	56,1	60,6	75,7	100,0	80,0	88,9	83,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	62	116	146	41	15	15	9	12

d'atteindre un tel objectif en alternant les études à temps complet et à temps partiel, tandis qu'une proportion relativement identique envisage y consacrer certaines énergies seulement à compter du moment où cela leur semblera possible.

L'examen des sous-totaux laisse entrevoir qu'une très grande majorité des diplômés en éducation physique (entre 56,1% et 75,7%) s'intéressent à des domaines de la connaissance qui ne sont pas apparentés à leur formation première (tableau 4.46 D). L'administration attire environ 31% des individus qui font partie des diverses catégories de promotion, ainsi que 41,5% des diplômés de 1979 qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Viennent ensuite les sciences de l'éducation, ainsi que celles qui s'intéressent au comportement humain.

Chez ceux qui envisagent améliorer ou compléter leur formation initiale, c'est principalement le secteur du conditionnement physique, suivi de celui de la pédagogie et de la didactique appliquée à l'éducation physique, qui représentent les principaux centres d'intérêt, si l'on fait exception du regroupement des divers autres secteurs de la connaisaance qui ont été choisis, mais dont le pourcentage était trop faible pour être cité de façon particulière.

Environ le quart des diplômés en éducation physique qui envisagent effectuer un retour aux études à temps complet ou à temps partiel, et qui occupent un emploi relié à leur formation originelle, avaient déjà entrepris des démarches en vue de concrétiser leur projet d'intention, au moment où le questionnaire fut administré (tableau 4.47 A).

La très grande majorité d'entre eux n'ont contacté qu'une seule université (tableau 4.47 B). Celle-ci est généralement d'expression française, et est située au Québec dans près de 80% des cas (tableau 4.47 C).

Chez ceux qui ont entrepris des démarches dans le but d'effectuer des études dans un secteur du savoir relié à l'éducation physique ou aux sciences de l'activité physique, la lecture des données contenues dans le tableau 4.47 D démontre que ce sont les individus qui ont obtenu leur baccalauréat

Tableau 4.47

Caractéristiques des démarches entreprises par les diplômés en éducation physique qui espèrent effectuer un retour aux études d'ici trois ans, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Catégorie d'information concernée	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Nombre de personnes ayant accompli des démarches:								
- non	75,0	71,8	68,8	73,6	84,4	63,2	87,5	63,2
- oui	25,0	28,2	31,2	26,4	15,6	36,8	12,5	36,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	156	177	205	53	32	19	16	19
B) Nombre d'universités sollicitées:								
- 1	67,5	73,5	73,0	62,5	80,0	85,7	100,0	80,0
- 2	25,0	14,3	20,6	25,0	20,0	14,3	0,0	20,0
- 3 ou plus	7,5	12,2	6,4	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	40	49	63	16	5	7	2	5
C) Université contactée:								
- Montréal et H.E.C.	27,0	21,7	36,1	16,7	40,0	42,8	0,0	0,0
- Laval	16,2	6,5	8,2	33,3	20,0	28,6	100,0	100,0
- Sherbrooke	10,8	8,7	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- Université du Québec:								
. à Montréal	2,7	6,5	9,8	16,7	0,0	14,3	0,0	0,0
. à Trois-Rivières	8,1	19,7	13,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
. à Rimouski	2,7	6,5	4,9	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0
. autres constituantes	13,6	8,7	3,3	33,3	20,0	0,0	0,0	0,0
- Universités anglophones au Québec	2,7	4,3	6,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- Ottawa	2,7	2,2	4,9	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0
- Alberta	2,7	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- Autres universités au Canada	2,7	2,2	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- Universités aux Etats-Unis	5,4	4,3	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- Universités en Europe	2,7	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	37	46	61	6	5	7	2	1

Tableau 4.47 (suite)

Secteurs de spécialisation dans lesquels désirent s'inscrire les diplômés en éducation physique qui aspirent effectuer un retour aux études d'ici trois ans, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

D) Secteur de spécialisation dans lequel les diplômés en éducation physique désirent s'inscrire		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Secteurs reliés à l'éducation physique	- physiologie ou physiologie de l'effort	0,0	8,5	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- conditionnement physique	2,6	8,5	6,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- apprentissage moteur	5,1	2,1	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- préparation à la performance sportive	2,6	4,3	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- encadrement des organismes sportifs	0,0	2,1	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- pédagogie et didactique (éducation physique)	7,7	8,5	12,1	33,4	0,0	28,6	0,0	0,0
	- autres secteurs de la connaissance	10,3	12,8	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	SOUS-TOTAL %	28,3	46,8	41,2	33,4	0,0	28,6	0,0	0,0
Secteurs autres que l'éducation physique	- médecine ou spécialité médicale	0,0	4,3	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	- physiothérapie	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0
	- administration	28,2	31,7	20,7	22,2	60,0	57,1	50,0	0,0
	- administration scolaire	17,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- animation	0,0	4,3	3,4	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	- sciences du comportement humain	10,3	4,3	6,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	- sciences de l'éducation	7,7	4,3	8,6	22,2	0,0	14,3	0,0	100,0
	- autres secteurs de la connaissance	7,7	4,3	17,5	0,0	40,0	0,0	0,0	0,0
	SOUS-TOTAL %	71,7	53,2	58,8	66,6	100,0	71,4	100,0	100,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	39	47	58	9	5	7	2	1

entre 1972 et 1978 qui s'intéressent le plus à ce domaine de la connaissance (de 41,2% à 46,8%), comparativement à leurs collègues qui font partie de la première (1953-1971: 28,3%) ou de la dernière vague (1979: 33,4%) de diplômés. Parmi ces derniers, on constate la présence d'un intérêt plus marqué envers la pédagogie et la didactique appliquée à l'éducation physique, sujet d'études qui est aussi majoritairement choisi par les personnes qui font partie des diverses autres cohortes. Viennent ensuite le conditionnement physique, la préparation à la performance sportive et l'apprentissage moteur.

Dans le cas de ceux qui sont intéressés à s'orienter dans une toute autre direction que celle de leur formation universitaire originelle, c'est à nouveau le domaine de l'administration qui attire le plus grand nombre d'éducateurs physiques pour l'ensemble des sous-groupes considérés. En second lieu, on trouve l'administration scolaire pour les diplômés de 1953-1971 (17,8%), les sciences de l'éducation chez ceux qui font partie de la dernière vague (1979: 22,2%), ainsi que les sciences du comportement humain qui attirent de 4,3% à 10,3% des personnes qui ont gradué entre 1953 et 1978.

Plusieurs motifs peuvent expliquer le fait que les diplômés en éducation physique aient choisi, au moment de l'enquête, de ne pas poursuivre des études de manière formelle.

Parmi ceux qui travaillent ou non dans un domaine relié à leur formation initiale, la principale raison invoquée par les membres des diverses catégories de diplômés met en évidence leur désir de travailler quelque temps avant de retourner aux études (tableau 4.48). Viennent ensuite, par ordre d'importance, le manque d'orientation, le fait que cela ne leur garantirait pas un emploi meilleur à celui qu'ils occupent, ainsi que les coûts financiers qu'une telle décision engendrerait.

En ce qui concerne de façon plus spécifique les études de 2e cycle, la proportion des membres des diverses cohortes qui considèrent difficile l'atteinte d'un tel niveau est sensiblement la même (près de 42%) que pour ceux qui estiment être capables d'y accéder sans trop de difficultés (tableau 4.49).

Tableau 4.48

Raisons invoquées par les diplômés en éducation physique qui n'envisagent plus poursuivre des études, selon l'ordre d'importance des motifs évoqués, le moment d'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Raisons invoquées	DIPLÔMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE										DIPLÔMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE										Grand total pondéré	rang
	1953-1971 total	pondéré	rang	1972-1975 total	pondéré	rang	1976-1978 total	pondéré	rang	1979 total	pondéré	rang	total	pondéré	rang	1953-1971 total	pondéré	rang	1972-1975 total	pondéré	rang	1976-1978 total	pondéré	rang	1979 total	pondéré	rang	total	pondéré	rang		
Cela ne garantirait pas davantage un meilleur emploi	111		2e	135		2e	116		3e	23		6e ex	385		3e	25		1e	13		3e	26		1e	11		3e	75		2e	460	3e
Je n'ai pas d'idée précise sur mon orientation	120		1e	140		1e	117		2e	25		3e	402		2e	24		2e	18		1e	12		4e	13		2e	67		3e	469	2e
Je veux travailler quelque temps avant de retourner aux études	52		6e	97		3e	223		1e	78		2e	450		1e	14		6e	16		2e	20		2e	26		1e	76		1e	526	1e
Les coûts financiers sont trop élevés	107		3e	94		4e	68		7e	16		5e	285		4e	18		3e	3		7e	15		3e	6		4e	42		4e	327	4e
J'ai l'impression d'en savoir suffisamment	86		4e	56		6e	69		6e	7		8e	218		7e	15		5e	2		9e	3		7e	2		5e	22		7e	240	7e
Je risque de perdre mon emploi actuel	39		9e	45		7e	80		5e	12		6e	176		8e	6		8e	4		6e	8		5e	2		5e	20		8e	196	8e
Je me suis marié(e) / présence de jeunes enfants à la maison	70		5e	90		5e	81		4e	10		7e	251		5e	6		8e	5		5e	3		7e	2		5e	16		9e	267	6e
Je manque de motivation envers les études ou je n'en ressens pas le besoin présentement	58		7e	37		9e	30		9e	2		9e	127		9e	16		4e	3		7e	3		7e	2		5e	24		6e	151	9e
Autres raisons	59		6e	42		8e	43		8e	105		1e	249		6e	14		6e	7		4e	5		6e	1		9e	27		5e	276	5e

Tableau 4.49

Niveau de difficulté perçu par les diplômés en éducation physique au sujet de la possibilité d'accéder à des études gradués, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Niveau de difficulté		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Très difficile		9,5	5,8	5,9	4,6	6,0	9,5	6,5	7,1
Difficile		33,7	34,8	37,3	31,8	34,3	33,3	32,6	25,0
Peu difficile		34,6	32,3	31,1	38,8	34,3	35,7	32,6	53,6
Très peu difficile		6,1	6,1	7,3	2,4	10,4	2,4	13,0	0,0
Ne sais pas		16,1	21,0	18,4	22,4	15,0	19,1	15,3	14,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	347	396	424	85	67	42	46	28

Tableau 4.50

Principales facettes de la formation professionnelle qui aident les diplômés en éducation physique à accomplir leurs diverses tâches, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Facettes de la formation professionnelle		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
a) Ses efforts personnels		42,2	43,8	42,4	48,8	53,7	58,1	53,3	53,6
b) Ce qui a été appris à l'université		30,2	27,8	23,3	25,0	10,4	18,6	4,4	7,1
c) L'observation de collègues de travail et leurs suggestions		6,7	8,9	13,5	15,5	1,5	16,3	13,4	28,6
d) A la fois facettes de a) et b)		11,0	7,6	7,5	0,0	14,9	0,0	8,9	0,0
e) Les cours d'initiation ou de perfectionnement fournis par l'employeur		2,9	3,5	3,3	0,0	9,0	4,7	6,7	0,0
f) Les stages pratiques offerts par certaines fédérations sportives		4,1	3,5	3,7	3,6	1,5	0,0	0,0	3,6
g) L'exécution de diverses tâches sous la supervision de personnes d'expérience		2,0	1,8	3,0	2,4	7,5	2,3	11,1	7,1
h) Les stages pratiques offerts par diverses maisons d'enseignement		0,9	3,1	3,3	4,7	1,5	0,0	2,2	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	344	395	429	84	67	43	45	28

Tableau 4.51

Suggestions des diplômés en éducation physique en vue de maximiser les retombées de la recherche effectuée dans les sciences de l'activité physique, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Suggestions	DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLÔMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Une plus grande diffusion des travaux de recherche	9,9	11,1	12,8	11,1	8,8	2,2	4,3	3,6
Une plus grande vulgarisation des travaux de recherche	9,4	10,6	9,7	3,7	5,9	8,9	13,0	3,6
L'établissement de priorités pour la recherche	3,4	4,0	1,6	1,2	2,9	6,7	0,0	3,6
L'encouragement de recherches plus pratiques et moins théoriques	28,7	35,3	35,5	30,9	14,7	8,9	13,0	21,4
Une amélioration des communications entre chercheurs et utilisateurs par l'entremise de colloques, la création de cercles de discussion et de présentation de travaux de recherche	22,2	21,2	18,3	38,3	7,4	13,3	13,0	10,7
La création d'un organisme de recherche composé de chercheurs, d'utilisateurs et d'organismes de financement	10,8	8,1	8,4	6,2	8,8	4,4	8,7	7,1
Ne sais pas ou ne s'applique pas	15,6	9,7	13,7	8,6	51,5	55,6	48,0	50,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	352	397	431	81	68	45	46	28

Pour la très grande majorité des individus qui occupent un emploi relié à leur formation initiale et, de façon encore plus évidente chez ceux dont l'emploi n'est pas relié ou très peu au domaine de l'activité physique ou sportive, ce sont principalement les efforts personnels qu'ils manifestent à l'égard de leur formation continue qui les aide le plus à accomplir les diverses tâches qui leur sont confiées (tableau 4.50). Parmi ceux qui font carrière en éducation physique, seulement le quart d'entre eux estiment que ce sont les connaissances qu'ils ont acquises à l'université qui les aident sur ce plan. L'observation des collègues de travail ainsi que leurs suggestions, constituent des éléments qui sont valorisés par un pourcentage de plus en plus élevé d'individus, lorsqu'on tient compte du moment d'obtention du baccalauréat.

Enfin, un nombre important de répondants considèrent que la recherche qui est conduite dans les universités pourrait avoir des retombées plus pertinentes et utiles face à l'exécution des diverses tâches qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions, si celle-ci avait un caractère plus pratique et moins théorique (tableau 4.51). Les éducateurs physiques souhaitent aussi que l'on améliore les communications entre les chercheurs et les utilisateurs, principalement par l'entremise de colloques ou de cercles de discussion.

En résumé

Sur le plan de l'éducation continue qui représente le quatrième aspect de la socialisation tertiaire ou avancée qui fut examiné dans le cadre de la présente thèse, près de deux personnes sur trois considèrent que les universités d'expression française situées au Québec offrent suffisamment de possibilités à un individu qui désire poursuivre des études de premier cycle dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique de pouvoir choisir la concentration qui lui plaît, tandis qu'environ 26% des diplômés estiment qu'il en est de même au sujet de la maîtrise.

Le quart des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive poursuivent des études à divers niveaux, et dans de multiples

secteurs de la connaissance. Près de 90% d'entre eux sont inscrits à l'université, et plus de 91% étudient à temps partiel. Le diplôme généralement postulé est un certificat, et près de la moitié (45%) estimaient être en mesure de compléter celui-ci en moins d'une année, au moment où le questionnaire fut administré (été 1980). Sauf pour 44% des nouveaux diplômés (1979), environ 75% poursuivent leurs études dans un domaine de la connaissance autre que l'éducation physique ou les sciences de l'activité physique. Près de 31% de ceux qui ont gradué avant l'année 1972 considèrent important de posséder un diplôme de 2e cycle, comparativement à 10% de leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix.

Le choix limité des cours ou des programmes de formation qui sont offerts, ainsi que la trop faible relation qui existe entre la réalité pratique et ce qui est dispensé dans les institutions d'enseignement de niveau universitaire, représentent les deux principaux problèmes quxquels sont confrontés ceux qui poursuivent leurs études, tout en tentant d'exercer leur métier d'éducateur physique.

Parmi ceux qui n'étaient pas inscrits à un programme d'études au moment de l'administration du questionnaire, on constate que la perte d'intérêt face aux efforts de perfectionnement diminue à mesure que l'on remonte de plus en plus loin au fil des années de promotion. Chez les personnes qui aspirent effectuer un retour aux études, la majorité envisageaient être en mesure de le faire à l'intérieur d'une période de trois ans, à compter de l'été 1980. Entre 56,1% à 75,7% envisageaient s'orienter à ce moment-là vers un domaine de la connaissance qui n'est pas apparenté à celui de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique. La très grande majorité (80%) de ceux qui se disent intéressés à continuer éventuellement leurs études espèrent pouvoir demeurer au Québec.

Quant aux motifs évoqués par les éducateurs physiques qui affirment ne pas être intéressés à pouvsuivre des études à court terme, on constate que la principale raison porte sur le désir de travailler quelque temps, avant d'envisager une telle éventualité. Environ 42% estiment difficile de poursuivre des études de 2e cycle. Plusieurs considèrent que ce sont moins les connaissances acquises à l'université que les efforts personnels

qu'ils manifestent à l'égard de leur formation continue qui les aident le plus à accomplir les diverses tâches qui leur sont confiées. Les recherches effectuées au niveau universitaire pourraient les aider davantage sur ce plan, si elles avaient un aspect plus pratique et moins théorique.

Conclusion

L'obligation de se perfectionner représente pour un professionnel une façon de se mettre à jour, de corriger certaines faiblesses ou déficiences de sa formation, afin d'être en mesure de pratiquer de manière plus efficace sa profession.

Tel ne semble pas être le cas pour une très forte proportion des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de leur formation universitaire originelle, puisque seulement le quart d'entre eux poursuivent des études. Même si celles-ci sont généralement (90%) suivies au niveau universitaire, et qu'elles conduisent dans près de 80% des cas à l'obtention d'un certificat, il demeure que près de trois-quarts des personnes inscrites ne cherchent pas à améliorer nécessairement la formation qu'ils ont initialement reçue dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique, mais plutôt à acquérir certains types de savoirs dans d'autres domaines de la connaissance.

En effectuant un tel choix, les éducateurs physiques qui semblent être les plus dynamiques sur le plan intellectuel, se mettent ainsi en meilleure position pour occuper éventuellement d'autres fonctions sur le marché du travail, voire même changer d'occupation à court, moyen, ou long terme. Un tel comportement actuel ou éventuel démontre à nouveau qu'il est impossible pour ce genre de travailleurs de revendiquer le statut de professionnel, puisque l'individu qui détient un tel titre continue généralement à se perfectionner au sein de sa profession, lorsqu'il s'inscrit à des cours ou à un programme de formation au moment où il se trouve sur le marché du travail.

Conclusion sur l'étape de la socialisation tertiaire

La professionnalisation d'une occupation suppose que le travailleur qui en fait partie acquiert une formation dans une institution d'enseignement de haut niveau. Elle nécessite de plus que les diverses expériences que celui-ci a l'occasion de vivre tout au long de sa carrière lui fournissent la possibilité de mettre en application les diverses connaissances théoriques et pratiques qu'il a acquises durant la période de socialisation intermédiaire, tout en lui permettant de les enrichir de diverses façons. L'ensemble de ces possibilités ont été regroupées sous le volet de "socialisation tertiaire".

Une occupation fait des progrès significatifs à l'intérieur du processus de professionnalisation lorsque les individus qui en font partie ont la possibilité de pratiquer leur métier à temps complet et d'y faire carrière.

Le fait que 86,5% (1 310 sur 1 515) des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi à temps complet ont réussi à se trouver du travail dans un domaine relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire, que deux-tiers d'entre eux ont conservé le même emploi depuis leur arrivée sur le marché du travail, et que parmi les diplômés qui ont été mobiles, 3,7 fois plus de personnes ont continué à occuper un poste nécessitant une formation en éducation physique, laisse entrevoir que l'enracinement de cette occupation au sein de la société québécoise constitue une réalité concrète.

Toutefois, puisqu'une très grande partie de ceux qui ont décroché un emploi à temps complet oeuvrent en tant qu'enseignant, ou occupent certaines fonctions liées au monde de l'éducation, oblige à nuancer quelque peu cette affirmation. Ce n'est pas tant du métier d'éducateur physique dont il est question à ce moment-là, mais plutôt de la fonction de professeur qui, tout en possédant déjà un statut spécifique dans la société québécoise, s'est enrichie d'une orientation supplémentaire lorsqu'elle a accepté de façon formelle et surtout depuis le milieu des années soixante, la présence d'enseignants en éducation physique dans ses rangs. Il importe toutefois de souligner au passage que cette situation fut en quelque sorte

imposée au système scolaire québécois par les recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent), ainsi que par l'obligation de tenir compte de la division technique du travail, phénomène qui oblige certaines catégories de travailleurs à acquérir un savoir particulier afin d'être en mesure de mieux répondre aux besoins qui se manifestent dans la société à certaines époques, ainsi que dans le champ de l'éducation dans le cas présent.

L'un des facteurs qu'il importe de considérer au moment de l'analyse du cheminement d'un groupe de travailleurs au sein du processus de professionnalisation concerne le degré d'autonomie que ces derniers disposent dans l'exercice de leurs fonctions, puisqu'un professionnel possède généralement un haut niveau de discrétion dans les tâches qu'il a à accomplir.

Parmi les éléments qui ont été choisis pour déterminer l'autonomie dont les éducateurs physiques disposent sur le marché du travail il ressort de la présente étude, que ceux-ci jouissent d'une liberté d'action relativement importante dans l'exercice de leurs tâches, même si leur occupation possède un pouvoir sensiblement limité sur le plan de son statut légal et social, ou lorsqu'on le compare aux professions officiellement reconnues.

A titre d'exemple, fort peu (5%) de diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire originelle doivent se soumettre à une période de probation au moment de leur arrivée sur le marché du travail, si l'on fait exception des deux années qui sont exigées pour ceux qui oeuvrent à titre d'enseignant à l'intérieur du système d'éducation. De plus, très peu de contrôles sont exercés sur le travail qu'exécutent les éducateurs physiques puisqu'environ 38% sont laissés totalement libres d'exécuter celui-ci comme bon leur semble tandis que, dans près de 50% des autres cas, l'employeur ou le supérieur immédiat se contente au plus de leur indiquer les grandes lignes des tâches qui leur sont assignées, tout en leur laissant le choix de les accomplir comme bon leur semble. Environ 5% reçoivent des instructions très précises, susceptibles de contraindre leurs actions.

En ce qui concerne une autre facette du pouvoir de décision que les éducateurs physiques possèdent face à l'organisation de leur travail, il ressort que deux-tiers d'entre eux ne sont pas obligés de présenter un rapport au sujet de la manière dont ils accomplissent le travail qui leur est confié. Lorsqu'un tel rapport doit être produit, celui-ci est généralement effectué sur une base semestrielle ou annuelle, et il est d'habitude présenté verbalement au supérieur immédiat ou à l'assemblée du département auquel l'individu est associé, c'est-à-dire à des personnes qui font généralement partie du même groupe occupationnel. De l'avis des éducateurs physiques, ce sont surtout les pairs qui ont la capacité d'évaluer leur rendement ou leur comportement, et fort peu considèrent que leur employeur, voire même leur supérieur immédiat, possèdent la compétence nécessaire pour porter un jugement sur la formation académique et professionnelle que ce type de travailleur a reçue lors de leur séjour en milieu universitaire.

Même si les éducateurs physiques bénéficient d'un haut niveau d'autonomie dans l'exercice de leurs fonctions, et que la possibilité d'exercer une certaine forme de contrôle sur leur travail semble être relativement élevée puisqu'ils ne reconnaissent pas à d'autres travailleurs la capacité de juger de leur formation et, par extension, de leur rendement ou de la qualité des actes qu'ils posent, il demeure que le contrôle que cette occupation exerce sur ses membres, comme c'est théoriquement le cas pour les professions légalement reconnues, ne semble guère exister dans la pratique.

Une occupation se professionnalise aussi dans la mesure où elle met sur pieds des mécanismes qui contribuent à la socialisation tertiaire de ses membres.

Outre le fait que les associations à caractère professionnel constituent un excellent moyen pour les travailleurs de s'impliquer de manière active, et de démontrer de façon continue l'intérêt qu'ils manifestent envers l'évolution de leur champ de connaissance ainsi que le devenir de leur occupation, il demeure que ces organismes créent et maintiennent des réseaux de communication qui sont d'une importance vitale pour le maintien d'une certaine cohésion en ce qui a trait à l'agir des membres, à la fois sur les plans individuel et collectif.

Bien que l'examen des thèmes portant sur l'identité et le niveau de conscience professionnelle ne furent pas abordés dans le questionnaire soumis aux diplômés en éducation physique, il demeure que l'attitude passive que ce type de travailleurs semble démontrer à l'égard de l'absence prolongée de diverses formes de regroupements professionnels à l'échelle du Québec, ainsi que leur faible participation à des rencontres organisées par certains organismes qui se préoccupent de façon directe ou indirecte à certains aspects de l'évolution du champ de connaissances ou de l'implantation de cette occupation dans cette province ou au Canada, constituent autant de facteurs négatifs sur le plan de l'évolution de l'éducation physique à l'intérieur du processus de professionnalisation.

Le fait qu'un très petit nombre d'éducateurs physiques aient pris l'habitude de consulter des revues à caractère scientifique qui abordent des sujets reliés à leur formation universitaire originelle, que parmi le quart des individus qui font partie de cette catégorie de travailleurs, près de 75% se sont inscrits à un programme d'études universitaires en postulant un diplôme dans un secteur de la connaissance autre que celui de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique, et que près de deux-tiers des personnes qui prévoyaient au moment de l'enquête (été 1980) effectuer un retour aux études à très court terme envisagent faire de même, laisse entrevoir qu'un fort pourcentage de ceux qui vont continuer de faire carrière en tant qu'éducateur physique ne s'impliqueront vraisemblablement pas beaucoup sur le plan de leur évolution personnelle en ce qui concerne cet aspect de cette troisième phase du processus de professionnalisation qui est centrée sur la formation professionnelle continue. Outre les possibilités qui peuvent s'ensuivre sur le plan de la mobilité réelle ou potentielle que peuvent avoir les diplômés en éducation physique lorsqu'ils obtiennent un second diplôme, divers autres types de mobilité sont susceptibles de se manifester en cours de carrière. Un certain nombre d'entre elles seront examinées dans ce dernier volet de la thèse.

CHAPITRE 5

LE PROFIL DE CARRIERE DE L'EDUCATEUR PHYSIQUE QUEBECOIS D'EXPRESSION FRANCAISE QUI A OBTENU UN BACCALAUREAT DANS CE SECTEUR DE LA CONNAISSANCE ENTRE 1953 ET 1979

Introduction

Les nombreux changements qui sont susceptibles de se produire au cours de la vie active d'un travailleur peuvent exercer une certaine influence sur la structure d'une occupation, lorsque ceux-ci se manifestent sur une vaste échelle. Puisque l'établissement d'un type particulier de main-d'oeuvre représente d'après Wilensky la première étape du processus de professionnalisation, il devient nécessaire d'examiner non seulement la façon dont les diplômés en éducation physique se comportent face à divers types de mobilité, mais aussi d'identifier les motifs qui peuvent les inciter à demeurer stable, ou à changer d'emploi.

L'une des manières d'atteindre un tel objectif consiste à tracer le profil de carrière des individus qui en font partie, tout en cherchant à connaître leur opinion sur différents éléments qui ont trait au métier qu'ils pratiquent et à l'emploi qu'ils occupent.

D'après Hunter et Reid (1968, 167-168), le cheminement d'un travailleur au cours de sa vie active semble être marqué, au départ, par la

recherche d'emplois répétés, assortis éventuellement de changement de secteur et d'activité professionnelle, dans l'espoir de trouver un emploi considéré comme "permanent". Même si les jeunes travailleurs ont, volontairement on non, une faculté considérable de mouvements, ils sont moins enclins à envisager des déplacements au-delà d'une certaine distance, à mesure que les responsabilités familiales augmentent, qu'ils établissent certains liens psychologiques dans une région, qu'ils prennent de l'expérience dans l'entreprise qui les emploie et, qu'ils anticipent bénéficier de certains privilèges liés parfois à l'ancienneté (rémunération, sécurité d'emploi, promotion, etc.). Même s'il ne s'agit pas d'une règle générale, l'attachement au métier s'accroît parfois avec l'âge et la durée des services, en raison des difficultés et des frais qu'entraîne le changement. Enfin, à mesure que le travailleur approche de la fin de sa vie active, sa mobilité peut s'accroître soit de façon spontanée dans le but d'occuper un emploi moins exigeant mais suffisant pour ses besoins financiers plus limités, soit de façon involontaire si ses qualifications et ses connaissances perdent de leur valeur, de leur actualité ou, s'il fait l'objet d'une mesure de compression ou de licenciement.

Les recherches qui portent sur le cheminement régulier et typique d'une catégorie particulière de travailleurs mettent généralement en rapport le genre d'emploi que détient un individu au moment de l'enquête, avec celui qu'il occupait lors de son arrivée sur le marché du travail, tout en faisant état des diverses catégories d'employeurs pour qui il a oeuvré ainsi que des diverses clientèles avec lesquelles il est entré en contact à ces moments-là.

L'observation de ces facteurs permet aussi de préciser le taux et la direction que prend le profil de carrière des diplômés en éducation physique, notamment en ce qui concerne la mobilité horizontale, verticale, intersectorielle et interprofessionnelle. De façon plutôt indirecte, elle permet aussi de déterminer, dans une certaine mesure, les diverses opportunités de carrière qui s'offrent à une catégorie particulière de travailleurs, à une époque spécifique. Outre l'examen sommaire de la situation qui prévaut chez les diplômés en éducation physique au sujet de diverses autres formes de mobilité (géographique, linguistique, sociale), il nous est

apparu nécessaire de déterminer l'importance que certains motifs à caractère personnel, institutionnel et contextuel peuvent avoir sur le désir d'être stable ou mobile. L'identification des principaux problèmes que rencontrent les éducateurs physiques dans leur travail ainsi que dans la poursuite de leur carrière viendront compléter cette dernière partie de la thèse.

5.1 Le cheminement de l'éducateur physique sur le marché du travail

L'étude du profil que prend la carrière des individus qui font partie d'un groupe particulier de travailleurs peut s'effectuer de différentes façons.

Pour ce qui est des diplômés en éducation physique, l'examen de cet aspect de la réalité occupationnelle porte d'abord sur la manière dont s'effectue le passage de l'université au marché du travail. En second lieu, il importe de déterminer comment ce type de travailleurs se comportent face à diverses formes de mobilité. Après avoir pris connaissance de l'influence que certains motifs peuvent avoir sur la mobilité ou la stabilité de l'éducateur physique, il sera fait état du profil de carrière-type que celui-ci semble suivre à compter du moment où il obtient son baccalauréat.

5.1.1 Le passage du monde de l'éducation au marché du travail

La recherche et le choix d'un premier emploi s'insèrent à l'intérieur d'un processus décisionnel qui, selon Janis et Mann (1968), comprend cinq phases. Chacune d'entre elles fut décrite de façon exhaustive par Sofer (1974, 47-48); en résumé, cette opération se produit de la façon suivante: en premier lieu, l'individu est confronté à un défi puisqu'il se voit obligé d'effectuer un choix entre ce qu'il aspire à faire d'une part, et les nombreuses informations, influences et conseils qu'il reçoit d'autre part. Après avoir évalué les divers choix qui lui semblent possibles tout en étant les plus rentables, il procède à une appréciation plus approfondie de chacune d'entre elles afin d'être en mesure d'identifier celle qui est susceptible de le satisfaire le plus. Quatrièmement, il fait part de ses

intentions à ses proches, tout en évitant d'accorder une trop grande importance aux commentaires qui lui apparaissent négatifs au sujet du choix qu'il vient d'effectuer. Enfin, il démontre un intérêt manifeste envers les informations et les arguments qui viennent confirmer la pertinence de la décision qu'il a prise.

Pour les fins de la présente recherche, il ne sera fait état que de l'identification des sources d'informations qui peuvent exercer une influence sur le déclenchement de ce processus décisionnel, notamment en ce qui a trait aux possibilités d'emplois, ainsi qu'à la période de l'année qui semble la plus propice pour l'entrée des diplômés en éducation physique sur le marché du travail.

D'après Keil, Riddel et Green (1974, 80-82), deux grandes catégories de facteurs exercent une influence sur la manière dont un individu entre sur le marché du travail et s'y ajuste progressivement: ce sont les influences de type formel et celles dites informelles. Dans la première catégorie, on trouve la famille, le voisinage, l'école fréquentée, les pairs, les emplois à temps partiel, les visites de milieux de travail, les moyens de communication, les attitudes et les attentes de cette personne, les conditions de travail, le lieu de résidence et la région de travail, ainsi que le genre d'activités que l'individu préfère pratiquer durant ses temps libres. Quant aux éléments qui sont perçus comme ayant une influence de type informel, ceux-ci se rapportent surtout à la situation qui prévaut sur le marché du travail en ce qui a trait au nombre et à la variété d'emplois disponibles, c'est-à-dire au jeu de l'offre et de la demande, ainsi qu'au genre de socialisation qu'a reçue celui qui est à la recherche d'un emploi. On y trouve aussi certaines forces sociales qui exercent une influence sur la stabilisation des attitudes et des attentes, tel l'information qui provient des conseillers en orientation ainsi que celle qui origine des centres de main-d'oeuvre.

L'objectif poursuivi dans le cadre de cette thèse ne nécessite pas que l'on procède à un examen du niveau d'influence que peuvent exercer sur le début et le déroulement de la carrière des éducateurs physiques l'ensemble des facteurs de type informel ou formel, ainsi que certaines contingences situationnelles telles les conditions du marché du travail qui ont

intentions à ses proches, tout en évitant d'accorder une trop grande importance aux commentaires qui lui apparaissent négatifs au sujet du choix qu'il vient d'effectuer. Enfin, il démontre un intérêt manifeste envers les informations et les arguments qui viennent confirmer la pertinence de la décision qu'il a prise.

Pour les fins de la présente recherche, il ne sera fait état que de l'identification des sources d'informations qui peuvent exercer une influence sur le déclenchement de ce processus décisionnel, notamment en ce qui a trait aux possibilités d'emplois, ainsi qu'à la période de l'année qui semble la plus propice pour l'entrée des diplômés en éducation physique sur le marché du travail.

D'après Keil, Riddel et Green (1974, 80-82), deux grandes catégories de facteurs exercent une influence sur la manière dont un individu entre sur le marché du travail et s'y ajuste progressivement: ce sont les influences de type formel et celles dites informelles. Dans la première catégorie, on trouve la famille, le voisinage, l'école fréquentée, les pairs, les emplois à temps partiel, les visites de milieux de travail, les moyens de communication, les attitudes et les attentes de cette personne, les conditions de travail, le lieu de résidence et la région de travail, ainsi que le genre d'activités que l'individu préfère pratiquer durant ses temps libres. Quant aux éléments qui sont perçus comme ayant une influence de type informel, ceux-ci se rapportent surtout à la situation qui prévaut sur le marché du travail en ce qui a trait au nombre et à la variété d'emplois disponibles, c'est-à-dire au jeu de l'offre et de la demande, ainsi qu'au genre de socialisation qu'a reçue celui qui est à la recherche d'un emploi. On y trouve aussi certaines forces sociales qui exercent une influence sur la stabilisation des attitudes et des attentes, tel l'information qui provient des conseillers en orientation ainsi que celle qui origine des centres de main-d'oeuvre.

L'objectif poursuivi dans le cadre de cette thèse ne nécessite pas que l'on procède à un examen du niveau d'influence que peuvent exercer sur le début et le déroulement de la carrière des éducateurs physiques l'ensemble des facteurs de type informel ou formel, ainsi que certaines contingences situationnelles telles les conditions du marché du travail qui ont

prévalu à diverses époques, de même que les pratiques qu'ont adoptées à ce moment-là les employeurs intéressés à engager ce type de main-d'oeuvre.

L'intérêt se limite plutôt à l'identification du médium et des personnes-ressources qui ont aidé les diplômés en éducation physique à obtenir l'emploi occupé au moment de l'enquête (été 1980), tout en cherchant à connaître leur opinion sur le degré de difficulté qu'ils ont rencontré au moment de leur entrée sur le marché du travail.

Pour les diplômés en éducation physique qui oeuvrent ou non dans un domaine relié à leur formation universitaire originelle, le principal moyen utilisé pour obtenir l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête (été 1980) demeure l'offre de service formulée directement auprès de l'employeur (tableau 5.1). Plusieurs postes ont aussi été découverts grâce à de l'information reçue soit d'un parent, d'un ami ou d'un professeur, lesquels jouent généralement un rôle beaucoup plus important que les agences de placement gouvernementales. Contrairement à la situation qui prévalait chez les anciens diplômés, on rencontre de moins en moins de postes qui sont offerts aux éducateurs physiques soit par les institutions ou le(s) représentant(s) de l'employeur, facteur qui signifie que la demande de ce type de main-d'oeuvre est beaucoup moins grande de la part des employeurs traditionnels qui avaient tendance à utiliser jadis une telle façon de procéder.

Lorsque l'avis relatif à un emploi disponible provient d'un individu qui se trouve dans l'environnement social immédiat, c'est généralement cette personne qui prend l'initiative de communiquer l'information pertinente (tableau 5.2,A). Même si, dans plus de 42% des cas, les contacts qui existent entre la personne-ressource et le futur éducateur physique postulant un emploi s'effectuent sur une base hebdomadaire, il demeure que beaucoup d'emplois permanents s'obtiennent grâce aux renseignements qui sont fournis par des individus que l'on rencontre occasionnellement, voire même rarement ou dans des circonstances exceptionnelles (tableau 5.2, B).

C'est à la fin de l'été que se situe la période la plus propice pour obtenir un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, puisqu'environ deux-tiers des emplois occupés

Tableau 5.1

Moyen par lequel les diplômés en éducation physique ont pu découvrir leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

MOYEN UTILISE	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Bureau placement gouvernement(s)	1,2	7,0	9,4	7,1	4,7	0,0	8,9	11,1
Annonce (journal - babillard)	10,5	12,4	6,5	10,6	20,3	15,6	11,1	0,0
Services offerts auprès employeur	43,3	38,2	47,5	37,6	26,6	37,8	40,0	37,0
Informé par ami ou parent	13,5	15,8	15,6	17,6	12,5	26,7	11,1	22,2
Informé par un professeur	7,6	7,0	5,3	11,8	6,3	6,7	4,4	3,7
Informé par une personne que je connais	5,6	7,2	5,3	11,8	3,1	2,2	13,3	11,1
Par un représentant de l'employeur ou lors d'un séjour temporaire au sein de cette institution	7,0	7,8	5,0	3,5	10,9	6,7	8,9	14,8
Le poste m'a été offert	9,6	3,1	2,9	0,0	7,8	2,2	2,2	0,0
Autres moyens	1,8	1,6	2,6	0,0	7,8	2,2	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	342	387	417	85	64	45	45	27

Tableau 5.2

Modalités relatives à la manière dont fut obtenue, auprès de la personne-ressource l'information qui permit aux diplômés en éducation physique d'obtenir leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Modalités relatives à l'information reçue	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) L'initiative provient:								
- de moi-même	26,4	26,1	27,0	40,0	33,3	35,3	22,2	27,3
- de cette personne	69,3	69,7	70,9	55,0	66,7	64,7	72,2	72,7
- ne s'en souvient pas	4,3	4,2	2,1	5,0	0,0	0,0	5,6	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	140	142	141	40	21	17	18	11
B) Fréquence des contacts avec cette personne:								
- fréquemment (1 fois/sem)	42,1	45,5	45,3	43,2	70,0	17,6	47,1	45,5
- occasionnellement (1 fois/mois)	20,0	23,8	26,4	22,7	10,0	41,2	17,6	54,5
- rarement (1 fois/6 mois)	25,0	23,8	17,6	25,0	15,0	29,4	17,6	0,0
- exceptionnellement	12,9	7,0	10,8	9,1	5,0	11,8	17,6	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	140	143	148	44	20	17	17	11

par les individus qui ont gradué avant l'année 1979 ont débuté au mois de septembre, et qu'il en est de même pour 52,9% des nouveaux diplômés (1979). Pour les individus qui font partie de cette dernière vague, c'est surtout la période hivernale qui semble être la plus propice pour décrocher un emploi qui est peu ou pas relié à leur formation originelle, si l'on tient compte du fait que 64,4% d'entre eux ont obtenu un tel poste entre les mois de novembre et d'avril (tableau 5.3).

Selon Simon Langlois (1977, 218), les moyens utilisés pour obtenir des informations sur les emplois sont fort variés et ils peuvent être regroupés en trois catégories: les moyens formels (annonces et centres de main-d'oeuvre), l'offre de services auprès de l'employeur et les raisons sociales.

Outre le fait que c'est surtout l'offre de services formulée auprès de l'employeur qui constitue le principal moyen utilisé par les diplômés en éducation physique et qui leur a permis de décrocher l'emploi occupé au moment de l'enquête, autant pour ceux qui remplissent des fonctions reliées ou non au domaine de l'activité physique ou sportive, il demeure qu'une proportion relativement importante des informations qui ont permis d'obtenir un tel emploi furent obtenues par l'intermédiaire de relations sociales que la personne concernée entretenait soit avec des parents, des amis, ou des connaissances (relations de sociabilité), soit avec des collègues ou des camarades rencontrés lors d'un séjour temporaire au sein d'une institution (relations occupationnelles), voire même de façon indirecte par des individus fréquentés rarement, ou rencontrés par hasard. Si l'on fait exception des nouveaux diplômés (1979) qui occupent un emploi relié à leur formation universitaire initiale et pour qui le taux est inférieur à celui de leurs collègues qui oeuvrent dans le secteur de l'éducation physique (55% versus environ 70%), il demeure que l'obtention de renseignements qui se sont révélés fort utiles par la suite pour trouver du travail provient presque 2,6 fois plus souvent de l'individu qui prend l'initiative de fournir l'information, que de celui qui décroche l'emploi par la suite. Même si dans environ 45% des cas les rapports qui existent entre l'informateur et l'informé au moment de la diffusion de ce renseignement sont relativement fréquents (au moins une fois par semaine), presqu'autant d'emplois reliés à l'activité physique ou sportive ont été obtenus

Tableau 5.3

Moment de l'année où les diplômés en éducation physique ont commencé à occuper leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

MOIS		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Janvier		4,1	4,3	5,4	8,2	7,9	7,1	15,2	17,9
Février-mars		1,5	2,6	1,9	7,1	9,5	2,4	8,7	14,3
Avril		0,9	0,8	2,1	0,0	6,3	2,4	4,3	14,3
Mai		2,6	1,5	1,2	4,7	9,5	4,8	4,3	10,7
Juin		4,7	2,8	1,2	3,5	4,8	9,5	8,7	3,6
Juillet		7,8	3,6	1,9	2,4	17,5	2,4	10,9	3,6
Août		7,8	7,2	8,5	9,4	11,1	14,3	0,0	3,6
Septembre		65,1	71,4	67,5	52,9	27,0	47,6	32,6	10,7
Octobre		2,9	2,8	6,4	8,2	0,0	2,4	4,3	3,6
Novembre-décembre		2,6	3,1	4,0	3,5	6,3	7,1	10,9	17,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	344	391	424	85	63	42	46	28

grâce à une rencontre qui s'est produite avec une personne que l'on côtoie peu souvent, ou qui ne fait pas partie du réseau habituel de relations sociales que l'on entretient dans les réseaux personnels. La possibilité que ces réseaux soient fort peu étendus chez les nouveaux diplômés (1979) peut expliquer en partie le fait que ceux-ci soient proportionnellement plus nombreux que leurs prédécesseurs à susciter eux-mêmes une telle initiative. Toutefois, cette dernière remarque ne s'applique pas aux individus dont l'emploi n'a peu ou pas de liens avec l'éducation physique. Si l'on fait exception de l'offre de services formulée directement à l'employeur, une grande quantité d'informations sur les possibilités d'emplois sont donc véhiculées par l'intermédiaire de relations personnelles.

5.1.2 La mobilité des éducateurs physiques sur le marché du travail

La mobilité de la main-d'oeuvre concerne, d'après Hunter et Reid (1968, 31-32), les changements qui interviennent dans la situation de l'emploi ou dans l'activité des travailleurs, que les travailleurs intéressés fassent l'objet de mouvements physiques entre des emplois différents au sein d'une même entreprise, entre différentes entreprises ou branches d'activité, ou entre différentes régions géographiques. Elle peut aussi résulter d'une modification de la situation ou de l'échelle de valeurs des travailleurs, ou de la position qu'adoptent les employeurs face au choix et à la demande de main-d'oeuvre, puisqu'il est inévitable, dans un processus continu d'évolution et de développement, que les besoins exprimés par ces derniers se modifient de temps à autre.

Afin d'être en mesure de déterminer si les éducateurs physiques ont la possibilité de faire carrière au sein de l'occupation qu'ils ont choisie, et de répondre de manière plus précise au premier critère établi par Wilensky en ce qui concerne le processus de professionnalisation, il importe de connaître comment ces travailleurs évoluent sur le marché du travail, en procédant à une étude de leur comportement face à diverses formes de mobilité: horizontale, verticale, interprofessionnelle, intersectorielle, ainsi que géographique, linguistique et sociale.

La problématique de la mobilité des travailleurs est un sujet très vaste, compte tenu du fait qu'elle est constituée de multiples composantes à caractère social et culturel, économique et technologique, spatial et temporel. La notion de mobilité constitue aussi un sujet fort complexe à aborder, étant donné que la manière dont les auteurs en définissent certaines facettes limite grandement la possibilité de procéder à des études de type comparatif ou longitudinal entre diverses occupations ou populations.

> "L'instruction, la formation et l'aménagement des tâches diffèrent d'un pays à l'autre et on ne peut vraiment s'attendre à ce que la distribution des mouvements [de la main-d'oeuvre] observés dans un pays donné se retrouve dans un autre (...) Cette observation s'applique plus encore si l'on passe à des comparaisons internationales" (Hunter et Reid; 1968, 75).

Comme on ne dispose pas de modèle de référence, ni de données générales ou spécifiques sur le mouvement des diplômés en éducation physique lorsque ceux-ci évoluent sur le marché du travail, il apparaît nécessaire de choisir une approche particulière pour procéder à l'examen de cet aspect de la réalité. Celle qui fut retenue est la même que Lawrence C. Hunter et Graham L. Reid ont privilégiée dans leur rapport fourni à l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE).

Cette approche à caractère socio-économique a été sélectionnée puisque ce sont les sociologues et les économistes qui s'intéressent le plus aux divers aspects de la mobilité. Elle fut préférée aussi vu la nécessité d'utiliser une définition assez large des caractères sociaux et des caractères économiques de la mobilité, et parce qu'on ne retrouve pas dans la littérature une démarcation très nette entre ces deux domaines de la connaissance. De plus, un "grand nombre de considérations d'ordre social se trouvent en cause dans les changements d'occupation et que celles-ci peuvent retenir aussi bien l'attention du sociologue que de l'économiste" (Hunter et Reid; 1968, 34-35).

Selon ces deux auteurs, "la mobilité de la main-d'oeuvre se définit par les mouvements de travailleurs d'un emploi à un autre, c'est-à-dire tous les changements d'occupation ou de situation d'emploi qui modifient

la fonction ou la place d'un travailleur dans le cadre de la production ou de la distribution [de biens ou de services]" (1968, 12).

Cette façon de circonscrire ce concept incite Hunter et Reid à conclure qu'il existe trois conceptions différentes de la mobilité de la main-d'oeuvre.

> "C'est d'abord la capacité ou la possibilité pour les travailleurs, de passer d'une occupation à l'autre, de prendre un emploi ou de le quitter, de faire ou non partie de la main-d'oeuvre; en second lieu, l'aptitude à le faire, compte tenu des possibilités, 'à leur gré et selon leur propension'; et enfin les mouvements réels. Chacune de ces notions est plus ou moins appropriée à l'étude de tel ou tel problème, mais on éprouve des difficultés certaines - sauf dans le troisième cas - à formuler une définition susceptible de mesure à des fins opérationnelles" (1968, 33).

> "1° - L'aptitude à changer d'emploi est rarement immédiate et il faudra souvent une période de formation ou de recyclage avant que le transfert ne soit possible. En tout état de cause, la mobilité se trouvera influencée par l'âge du travailleur, ses antécédents professionnels, les conditions économiques du moment et les préférences des employeurs. La mobilité - entendue comme la possibilité de changer d'emploi - est une notion pratique pour la démonstration plutôt que pour la conduite des opérations dans l'analyse des problèmes concrets. Une importante exception est toutefois à signaler. Un certain nombre d'emplois existent, sous des formes similaires, dans plusieurs branches d'activité, de sorte que les qualifications d'un travailleur le désigneront sans difficulté pour l'un ou l'autre de ces emplois, même si dans le détail les tâches à accomplir ou les conditions de travail sont assez différentes.

> 2° - La seconde conception de la mobilité - la propension au changement - ne saurait être dissociée de la possibilité offerte, car il serait sans objet pour un travailleur d'être prêt à changer d'emploi sous une forme précise si l'offre ne lui en était pas faite. En règle générale, les travailleurs ne peuvent manifester leur acceptation qu'en présence d'offres bien définies d'emplois de remplacement. Il en résulte des difficultés pour la recherche, car il est rarement possible de faire des offres concrètes à des travailleurs pourvus d'un emploi stable. On ne peut faire fonds sur des réponses à des questions hypothétiques, car on ne peut assurer

> que le travailleur réagira de la même façon s'il est mis en présence de la réalité. L'acceptation du changement pourra aussi se trouver influencée par une modification des possibilités offertes ou de la situation sociale et économique du travailleur ou de sa famille. On serait tenté de considérer deux grandes catégories de main-d'oeuvre: la main-d'oeuvre mobile (au sens où nous l'entendons ici) et la main-d'oeuvre immobile. Cette distinction est d'autant plus tentante qu'une très forte proportion des changements d'emplois enregistrés dans une année quelconque est de toute évidence imputable à un pourcentage relativement faible de la main-d'oeuvre. Cependant, elle repose sur des exemples passés, et non sur la mesure de la propension actuelle à la mobilité. Il se peut que les possibilités de changement d'emploi, comme la situation du travailleur et de sa famille ne soient plus les mêmes, et qu'un individu classé dans la catégorie 'mobile' ne puisse l'être dans le présent ni l'avenir.
>
> 3° - Ce n'est qu'à propos de la troisième notion de mobilité - les mouvements effectifs de la main-d'oeuvre - que nous nous trouvons en présence d'un concept généralement acceptable et susceptible d'être utilisé à des fins opérationnelles. Dans les faits, quelle que soit la préférence théorique des chercheurs, la mobilité est ordinairement conçue comme le mouvement lui-même, car lui seul permet de la mesurer en toute certitude. La mobilité ainsi conçue est tangible, alors qu'elle est parfois latente dans les deux conceptions évoquées plus haut. La réalité du mouvement reflète l'existence à la fois d'une possibilité offerte et de l'acceptation de cette possibilité, mais elle ne nous dit évidemment rien du nombre total de travailleurs qui sont capables ou désireux de changer d'emploi. D'ailleurs, elle n'est sans doute pas une notion idéale à certaines fins théoriques. On a pu dire, par exemple, que non seulement les mouvements effectifs ont une influence sur la structure des salaires, mais que la mobilité virtuelle a aussi son importance, car la menace des mouvements suffit à maintenir l'équilibre des salaires relatifs. Mais la mobilité latente envisagée dans cette hypothèse n'est généralement pas mesurable et il n'a pas été possible - jusqu'ici - de vérifier cette conclusion" (Hunter et Reid; 1968, 33-34).

Pour les besoins de la présente thèse, l'examen de la mobilité des éducateurs physiques se limite à l'étude des mouvements effectifs et réels de la main-d'oeuvre, c'est-à-dire au taux et à la direction des changements d'emplois qui se sont produits dans la carrière de ce type de travailleurs.

Compte tenu du fait que le problème que pose l'étude de la mobilité dans diverses branches d'une occupation dépend grandement de l'identification préalable des nombreux champs et des divers secteurs d'application, il importe de classifier les aires de travail au sein desquelles oeuvrent les éducateurs physiques, afin que le volume et la direction des mouvements de main-d'oeuvre soient identifiables de façon rapide et précise.

> "Du point de vue de la politique de main-d'oeuvre, il existe deux raisons de préférer une classification détaillée. D'abord, les grandes catégories sectorielles comprennent des sous-groupes qui non seulement sous-entendent des types différents de production, faisant appel à des techniques et à une main-d'oeuvre variées, mais sont souvent soumis à des pressions économiques différentes. Plus la classification est détaillée, plus il est facile de déterminer les liens réels qui unissent les diverses branches. En second lieu, il nous faut voir aussi dans quelle mesure celles-ci présentent des affinités permettant aux travailleurs de changer d'emploi sans difficulté et avec un minimum de réadaptation. Plus la classification est détaillée, plus il est facile de discerner ces affinités" (Hunter et Reid; 1968, 64).

Une classification détaillée des champs et des secteurs d'intervention permet de mieux faire apparaître le genre de structure occupationnelle qui existe au sein d'une occupation, tout en présentant un tableau beaucoup plus précis de la réalité. En procédant de la sorte, il est possible de déterminer ensuite la proportion des changements d'emplois qui sont imputables à la mobilité horizontale et verticale, ainsi que ceux qui ont occasionné un changement de profession, de champ ou de secteur d'application. Outre l'observation de ces diverses sortes de mobilité, un examen sommaire de certains aspects de la mobilité géographique, linguistique et sociale, ainsi qu'une brève analyse d'éléments ayant trait à la mobilité volontaire et forcée viendront compléter l'analyse de cette question.

L'observation de chacune de ces formes de mobilité sera effectuée de façon indépendante, et sans référer au niveau d'implantation que l'éducation physique avait atteint à diverses époques, en tant qu'occupation susceptible de s'inscrire à l'intérieur du processus de professionnalisation.

De plus, compte tenu des objectifs et des limites de cette recherche, il ne sera pas fait mention de trois grandes familles de facteurs qui sont susceptibles d'exercer une influence sur l'orientation d'un travailleur, lorsque celui-ci se voit obligé ou désire passer d'une occupation à une autre.

Dans le cadre de l'étude des diverses formes de mobilité, il ne sera pas fait mention non plus de l'impact que peuvent avoir les conditions d'ordre situationnel, telles l'origine sociale des personnes concernées, leur condition de vie, leur situation familiale, leur attachement au groupe de travail, à la communauté locale, à l'environnement géographique, etc. Il en sera de même pour les éléments à caractère structurel qui touchent au marché du travail: la rareté ou l'abondance d'emplois disponibles, la nécessité ou non de poursuivre des études complémentaires ou avancées pour conserver ou ne pas perdre l'emploi actuel ou pour en obtenir un autre, etc. Enfin, on ne fera pas allusion à la personnalité des individus en présence, même si certains auteurs (Taussing et Joselyn; 1932, 299-301). Dalton; 1959, 163. Ginzberg; 1956, 139) affirment que la mobilité sous-entend la volonté et la "capacité de faire mouvement", et que les succès d'un individu sont dus en partie à ses aptitudes personnelles, aux traits de son caractère et de son tempérament, ainsi qu'au niveau de motivation qu'il démontre dans l'accomplissement des tâches qui lui sont confiées.

Ces trois grandes catégories de facteurs dépassent de beaucoup les bornes que l'on s'est fixées dans cette recherche. Elles nécessitent que l'on procède à un examen exhaustif des limites et des possibilités d'un individu, lorsque celui-ci se trouve dans une situation où il doit faire un choix sur le plan occupationnel, à court, moyen ou long terme. Enfin, une telle étude supposerait que l'on tienne compte aussi, lorsqu'il y a lieu, des changements qui surviennent sur le plan personnel lorsqu'un individu remplit ses fonctions, ainsi que des effets que peuvent avoir sur celles-ci le contexte dans lequel il travaille ("proximal vs distal changes").[1]

---

[1] "Proximal changes refer to changes upon the personal factors of the professional role; i.e., motivation, cognitions, attitudes and actual performances of the professional acts. Distal changes refer to changes upon the situational factors of the professional role; i.e., the structure and process of the organization of work where professional roles are played and the process of professionalization of the [physical educator] group" (Chaves; 1971, 85).

> "It is generally accepted that the choice process occurs over a considerable period of time and that it is largely irreversible because previous involvement in social organization differentially channels individuals through the social structure so that they arrive at various 'jumping off' points into the occupational hierarchy. However, confusion and disagreement arise because, although many authors define the term 'occupational choice', they fail to clarify the nature of the phenomena they consider suitable for inclusion. Thus the concept of 'choice' is applied to situations in which:
>
> (a) subjects objectively have a choice between alternative courses of action and are aware that these different alternatives exist and that they can choose between them;
>
> (b) subjects objectively have a choice between alternative courses of action but are not aware that these different alternatives exist;
>
> (c) subjects objectively do not have a choice between alternative courses of action but think that they do;
>
> (d) subjects objectively do not have a choice between alternative courses of action and are aware that they do not" (Haystead; 1974, 171-172).

Il importe aussi de noter que les travailleurs ne règlent pas nécessairement leur ccnduite en termes de mobilité et qu'ils n'analysent pas toujours l'ensemble des répercussions de leurs actes quand ils changent d'occupation ou d'emploi. De plus, ils se retrouvent parfois devant une situation imprévue envers laquelle ils réagissent en privilégiant d'habitude l'amélioration de leur situation générale, même si cela se produit aux dépens de certains aspects d'ordre situationnel, structurel ou personnel.

La démarche que l'on a adoptée pour étudier les diverses formes de mobilité comprend deux étapes. Dans un premier temps, chaque type de mobilité est défini, ainsi que la manière dont elle sera examinée. Figurent ensuite le volume et la direction du changement qui se sont manifestés chez les diverses cohortes.

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'utiliser les données de l'enquête conduite au cours de l'été 1980 puisqu'il n'existe aucune étude antérieure qui porte sur la description et l'analyse du comportement de ce type de main-d'oeuvre.

Enfin, comme le cheminement de la carrière des nouveaux diplômés (1979) prend souvent une connotation transitoire lorsqu'une catégorie de travailleurs est confrontée à un très faible taux d'emploi à temps complet au moment de leur graduation, l'observation du comportement de cette cohorte sur le marché du travail ne sera pas effectué en ce qui a trait aux quatre premières facettes de la mobilité.

5.1.2.1 Le taux de mobilité globale

L'examen des données contenues dans le tableau 5.4 laisse entrevoir que les diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1978 sont fort peu mobiles puisque trois personnes sur quatre continuent d'occuper au moment de l'enquête (été 1980) le même emploi qu'ils ont décroché lors de leur arrivée sur le marché du travail. Le taux de stabilité est cependant beaucoup plus élevé chez les individus qui font partie de la catégorie A, "professeurs et employés de même niveau", que pour les personnes qui détiennent un poste qui se situe à un palier qui est soit plus élevé (catégorie B) ou plus bas (catégorie C) sur le plan du prestige ou du pouvoir hiérarchique.[1]

---

[1]Dans la catégorie A, "professeurs et employés de même niveau", on retrouve outre les enseignants, les animateurs et les rééducateurs. Ceux qui détiennent un poste plus élevé en ce qui a trait au prestige ou au pouvoir hiérarchique (catégorie B), sont les professeurs-chercheurs que l'on retrouve au niveau universitaire, les directeurs d'école ou les adjoints à ce poste, les agents de développement pédagogique ou les conseillers qui oeuvrent auprès de diverses catégories d'intervenants, ceux qui travaillent à titre de régisseur, superviseur, gérant, coordonnateur ou responsable de la programmation, ainsi que les individus qui occupent une fonction de directeur technique auprès d'une fédération sportive ou de direction au sein d'un service de loisir, ou qui agissent comme consultant, administrateur, ou qui détiennent un emploi reconnu comme étant de ce niveau. Toute autre fonction exigeant une formation inférieure au niveau collégial apparaît dans la catégorie C.

Tableau 5.4

Stabilité et mobilité des diplômés en éducation physique, selon les grandes catégories d'emplois occupés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et actuellement, ainsi que selon le sexe

CATEGORIES A L'ENTREE	CATEGORIES ACTUELLES											
	Hommes				Femmes				Total			
	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N
A- Professeurs et employés de même niveau	77,6	22,4	100	865	87,4	12,6	100	277	80,3	19,7	100	1 150
B- Employés détenant un poste supérieur	59,1	40,9	100	132	65,0	35,0	100	20	46,7	53,3	100	152
C- Employés détenant un poste inférieur	42,9	57,1	100	28	63,6	36,4	100	11	52,4	47,6	100	42
TOTAL %	74,2	25,8	100		85,1	14,9	100		75,6	24,4	100	
N	761	264		1 025	262	44		308	1 016	328		1 344

Tableau 5.5

Stabilité et mobilité des diplômés en éducation physique, selon les grandes catégories d'emplois occupés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et actuellement, ainsi que selon le sexe

CATEGORIES A L'ENTREE	CATEGORIES ACTUELLES							
	Hommes				Femmes			
	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N
A- Professeurs et employés de même niveau	84,3	15,7	100	1 040	40,2	59,8	100	102
B- Employés détenant un poste supérieur	64,5	35,5	100	94	50,0	50,0	100	40
C- Employés détenant un poste inférieur	26,0	74,0	100	23	75,0	25,0	100	16
TOTAL %	81,3	18,7	100		46,2	53,8	100	
N	954	219		1 173	73	85		158

Comparativement aux diplômés de sexe masculin, les femmes ont un taux de mobilité moins élevé, peu importe la catégorie d'emploi observée.

Chez les personnes dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire originelle (tableau 5.5), cette tendance à la stabilité se manifeste de façon encore plus évidente, si l'on fait exception de ceux dont le poste occupé les oblige à jouer un rôle inférieur à celui auquel leur formation professionnelle les destinait.

Toutefois, il n'en est pas de même pour les diplômés qui remplissent des fonctions qui n'ont pas ou peu de relations avec la formation universitaire acquise dans le domaine de l'éducation physique, puisque ce sont surtout les personnes qui détiennent un poste inférieur à leur préparation académique et professionnelle qui ont tendance à conserver leur emploi originel, alors que leurs collègues qui oeuvrent à titre de professeur ou qui occupent un emploi équivalent, de même que ceux qui possèdent un poste plus élevé sont davantage mobiles.

Le moment de la graduation joue un rôle très important sur le plan de la fluctuation du taux de mobilité. Chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976-1978, seulement 13,3% ont changé d'emploi depuis leur arrivée sur le marché du travail, comparativement à 21,8% de ceux qui font partie de la cohorte précédente (1972-1975), et à 38,9% des personnes qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1971 (tableau 5.6).

En examinant le taux de mobilité sous un angle différent, soit celui du nombre d'années d'occupation du premier emploi, il ressort que près de la moitié (48,4%) des individus qui font partie de la première vague des diplômés en éducation physique (1953-1971), continuent d'occuper depuis neuf ans ou plus le même poste qu'ils avaient au moment de leur arrivée sur le marché du travail (tableau 5.7). Les personnes dont l'emploi est relié au domaine de l'éducation physique sont plus stables que celles qui remplissent des fonctions qui ont peu ou pas de relations avec leur formation universitaire originelle. Le même phénomène se produit chez ceux qui ont gradué entre 1972-1975 et 1976-1978. Cette dernière tendance continue aussi à se manifester lorsque les personnes occupent un second

Tableau 5.6

Stabilité et mobilité des diplômés en éducation physique, selon les grandes catégories d'emplois occupés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et actuellement, ainsi que selon le sexe

CATEGORIES A L'ENTREE	CATEGORIES ACTUELLES											
	Hommes				Femmes				Total			
	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N	Immobiles %	Mobiles %	Total %	N
Professeurs et employés de même niveau	62,5	37,5	100	352	82,1	17,9	100	390	92,4	7,6	100	408
Employés détenant un poste supérieur	52,3	47,7	100	65	55,3	44,7	100	38	54,2	45,8	100	48
Employés détenant un poste inférieur	80,0	20,0	100	5	30,8	69,2	100	13	54,2	45,8	100	24
TOTAL %	61,1	38,9	100		78,2	21,8	100		86,7	13,3	100	
N	258	164		422	345	96		441	416	64		480

Tableau 5.7

Nombre d'années pendant lesquelles les diplômés en éducation physique ont conservé leur premier emploi, selon le moment de l'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

NOMBRE D'ANNEES	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE		
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1953-1971	1972-1975	1976-1978
1 année	16,0	16,8	20,0	17,6	25,0	47,8
2 années	8,5	9,7	20,3	20,6	18,2	17,4
3 années	9,1	3,1	24,2	13,2	18,2	21,7
4 années	6,0	6,6	26,3	8,8	9,1	10,9
5 ou 6 années	6,3	35,5	3,7	13,2	18,2	2,2
7 ou 8 années	5,7	25,0	2,1	5,9	9,1	0,0
9 années ou plus	48,4	3,3	3,3	20,6	2,3	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100
N	351	392	429	68	44	46

(tableau 5.8), ou un troisième emploi (tableau 5.9). Une telle concentration des mouvements de ce type de main-d'oeuvre rend particulièrement important l'examen de la mobilité horizontale. Ce qui peut être perçu comme une certaine "stabilité" quant à l'orientation qui se manifeste au moment de changer d'emploi découle possiblement du fait que les éducateurs physiques pratiquent massivement le métier d'enseignant, et que leur domaine d'action se limite surtout à un seul champ du marché du travail, soit le système scolaire.

Vu le faible pourcentage de répondants qui ont occupé un second emploi (36,6%), ainsi qu'au très petit nombre qui en ont détenu trois (15%) ou plus (6,1%; tableau 4.18, chapitre 4), l'observation de la mobilité horizontale, verticale, intersectorielle et interprofessionnelle ne portera que sur l'interrelation qui existe entre le premier emploi et celui détenu au moment de l'administration du questionnaire (été 1980), même si d'habitude, l'examen de ces formes de mobilité suppose que l'on compare les postes à temps complet et de même niveau qui ont été occupés par les travailleurs concernés, depuis le moment de leur arrivée sur le marché du travail.

5.1.2.2 La mobilité horizontale

La mobilité de type horizontal désigne le déplacement d'un poste ou d'un emploi à un autre, sans changement de niveau de revenu, de prestige ou d'habileté. Tout en étant internes à une catégorie socio-professionnelle, les changements horizontaux ne nécessitent guère de réadaptations profondes de la part des travailleurs concernés. Ces changements peuvent se produire à plusieurs reprises au cours d'une carrière.

En observant les données qui se trouvent au tableau 5.10, on constate que 81% de ceux qui sont entrés sur le marché du travail en détenant le titre de professeur ou de rééducateur continuent de remplir de telles fonctions au moment de l'enquête (été 1980). Il en est de même pour trois-quarts de ceux qui ont commencé leur carrière en occupant un poste d'agent de développement pédagogique, ainsi que pour près de deux-tiers des personnes qui ont décroché au départ un emploi de conseiller, d'administrateur, ou de consultant. Moins de 1% des professeurs ont changé de

Tableau 5.8

Nombre d'années que les diplômés en éducation physique qui ont été mobiles ont conservé leur second emploi, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

NOMBRE D'ANNEES	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE		
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1953-1971	1972-1975	1976-1978
1 année	15,6	24,4	37,1	20,3	20,8	77,8
2 années	12,0	16,0	29,2	16,9	33,3	11,1
3 années	7,8	15,3	18,0	13,6	4,2	11,1
4 années	12,6	18,3	11,2	20,3	16,7	0,0
5 ou 6 années	15,6	9,9	1,1	8,5	20,8	0,0
7 ou 8 années	13,8	13,7	1,1	10,2	4,2	0,0
9 années ou plus	22,7	2,3	2,2	10,2	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100
N	167	131	89	59	24	18

Tableau 5.9

Nombre d'années que les diplômés en éducation physique qui ont été mobiles ont conservé leur troisième emploi ou plus, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

NOMBRE D'ANNEES	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE		
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1953-1971	1972-1975	1976-1978
1 année	12,4	34,9	45,0	17,5	60,0	62,5
2 années	12,4	20,9	20,0	17,5	20,0	12,5
3 années	11,2	18,6	5,0	12,5	10,0	25,0
4 années	9,0	9,3	15,0	15,0	10,0	0,0
5 ou 6 années	19,1	14,0	5,0	17,5	0,0	0,0
7 ou 8 années	10,1	2,3	0,0	7,5	0,0	0,0
9 années ou plus	25,8	0,0	10,0	12,5	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100
N	89	43	20	40	10	8

Tableau 5.10

Mobilité des diplômés en éducation physique, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE		TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE												TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	% N
Catégorie A															
1- Professeur		81,0	0,4	0,1	2,0	2,9	5,1	0,4	3,2	0,6	0,6	1,4		2,3	100 1 112
2- Animateur		45,5	40,9						9,1	4,5					100 22
3- Rééducateur		12,5		81,3					6,2						100 16
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur						8,0			88,0			4,0			100 25
5- Directeur d'école/ou adjoint						50,0	25,0		25,0						100 4
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller		12,5				8,3	75,0		4,2						100 24
7- Régisseur/superviseur/gérant		33,3		8,3				50,1				8,3			100 12
8- Coordonnateur/responsable de la programmation		27,0	2,7			5,4	5,4		40,5	2,7	2,7	10,9		2,7	100 37
9- Directeur technique/ou de service de loisirs		30,0		10,0			10,0			20,0	20,0	10,0			100 10
10- Analyste-consultant		5,9							17,6		64,7	5,9		5,9	100 17
11- Administrateur		11,8				11,8						70,5		5,9	100 17
12- Autres emplois professionnels		16,7		16,7					16,7				49,9		100 6
Catégorie C															
13- Autres emplois non professionnels		35,6						4,8	2,4	2,4		2,4		52,4	100 42
TOTAL	%	70,9	1,1	1,3	1,6	3,1	5,9	0,9	6,1	0,9	1,6	2,8	0,2	3,6	100
	N	953	15	17	22	42	79	12	82	12	21	37	3	49	1 344

poste pour occuper un emploi de même niveau (catégorie A), peu importe le sexe, l'année de graduation ainsi que le fait qu'ils travaillent ou non dans le domaine de l'éducation physique ou sportive (tableaux 5.11 à 5.17).

Les femmes qui ont débuté leur carrière en tant que professeur, professeur-chercheur, rééducatrice, consultante, administrateur, ou en occupant un emploi inférieur à la formation qu'elles ont reçue sur le plan professionnel, ont davantage tendance à conserver celui-ci que leurs collègues de sexe masculin (tableaux 5.11 et 5.12).

La même constatation s'applique pour les personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique et qui détenaient au départ un poste de professeur, d'agent de développement pédagogique ou de conseiller, de coordonnateur ou de responsable de programmation, de consultant, ou d'administrateur, puisque les individus qui occupent de telles fonctions sont plus stables que ceux qui, tout en détenant un titre similaire, occupent un emploi qui a peu ou pas de relation avec leur formation universitaire originelle (tableaux 5.13 et 5.14).

Bien qu'arrivés sur le marché du travail plus tardivement que ceux qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953-1971, les individus qui ont obtenu leur diplôme de premier cycle durant les années soixante-dix sont beaucoup plus portés que leurs aînés à conserver le poste décroché au moment de leur arrivée sur le marché du travail, lorsque les fonctions qu'ils occupent se rattachent à la carrière de professeur, de professeur-chercheur, de régisseur/superviseur ou gérant, ou, à celle de coordonnateur/responsable de la programmation (tableaux 5.15, 5.16 et 5.17).

5.1.2.3 La mobilité verticale

Le concept de mobilité verticale s'applique lorsqu'un travailleur se déplace entre des niveaux occupationnels hiérarchisés. Ce type de mouvement de la main-d'oeuvre se produit plus fréquemment vers le haut que vers le bas, puisque l'expérience que les individus acquièrent ainsi que l'évolution de la structure de l'emploi favorisent davantage le mouvement ascendant que descendant.

Tableau 5.11

Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe masculin, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE		TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE												TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	% N
Catégorie A															
1- Professeur		78,1	0,6	0,1	2,6	3,7	5,7	0,5	3,7	0,7	0,8	1,4		2,1	100 842
2- Animateur		42,9	42,9						14,2						100 14
3- Rééducateur		11,1		77,8					11,1						100 9
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur					86,4	9,1						4,5			100 22
5- Directeur d'école/ou adjoint						50,0	25,0		25,0						100 4
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller		5,3				10,5	78,9		5,3						100 19
7- Régisseur/superviseur/gérant		20,0		10,0				60,0				10,0			100 10
8- Coordonnateur/responsable de la programmation		24,3	3,0			6,1	6,1		42,4	3,0	3,0	9,1		3,0	100 33
9- Directeur technique/ou de service de loisirs		30,0		10,0			10,0			20,0	20,0	10,0			100 10
10- Analyste-consultant		7,7							23,1		53,8	7,7		7,7	100 13
11- Administrateur		13,3				13,3			16,7			66,7		6,7	100 15
12- Autres emplois professionnels		16,7		16,7									49,9		100 6
Catégorie C															
13- Autres emplois non professionnels		42,9						7,0		3,6		3,6		42,9	100 28
TOTAL	%	67,8	1,2	1,0	3,9	4,0	6,5	1,2	5,3	0,9	1,7	2,9	0,3	3,3	100
	N	695	12	11	40	41	67	12	54	10	17	30	3	33	1 025

Tableau 5.12

Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe féminin, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE	TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE												TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	% N
Catégorie A														
1- Professeur	89,0			1,9	0,4	3,4		1,9	0,4		1,1		1,9	100 264
2- Animateur	66,6	16,7							16,7					100 6
3- Rééducateur	14,3		85,7											100 7
Catégorie B														
4- Professeur-chercheur				100,0										100 3
5- Directeur d'école/ou adjoint														100 0
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller	40,0					60,0								100 5
7- Régisseur/superviseur/gérant	100,0													100 2
8- Coordonnateur/responsable de la programmation	50,0							25,0			25,0			100 4
9- Directeur technique/ou de service de loisirs														100 0
10- Analyste-consultant										100,0				100 4
11- Administrateur											100,0			100 2
12- Autres emplois professionnels														100 0
Catégorie C														
13- Autres emplois non professionnels	36,4												63,6	100 11
TOTAL %	81,2	0,3	2,0	2,6	0,3	3,9	0,0	2,0	0,6	1,3	1,9	0,0	3,9	100
N	250	1	6	8	1	12	0	6	2	4	6	0	12	308

Tableau 5.13

Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié à leur domaine d'études, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE		TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE												TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	% N
Catégorie A															
1- Professeur		85,3	0,5	0,1	1,9	1,1	5,2	0,2	2,6	0,5	0,5	1,1		1,0	100 1 016
2- Animateur		52,6	36,8						5,3	5,3					100 19
3- Rééducateur		20,0		60,0					20,0				5,0		100 5
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur					85,0	10,0									100 20
5- Directeur d'école/ou adjoint						50,0	50,0			4,8			12,5		100 2
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller		9,4				4,8	81,0						3,6		100 21
7- Régisseur/superviseur/gérant		50,0						37,5		53,6					100 8
8- Coordonnateur/responsable de la programmation		32,1				7,1	3,6					16,7			100 28
9- Directeur technique/ou de service de loisirs		33,3		16,7	16,7		16,7			20,0		70,0			100 6
10- Analyste-consultant		10,0											72,7		100 10
11- Administrateur		18,2								25,0				50,0	100 11
12- Autres emplois professionnels		25,0													100 4
Catégorie C					4,3				4,3			4,3			9,1
13- Autres emplois non professionnels		56,8													26,0 100 23
TOTAL	%	77,7	1,0	0.4	3,2	1,5	6,2	0,5	4,1	0,6	1,1	2,0	0,2	1,5	100
	N	912	12	5	38	17	73	6	48	7	13	23	2	17	1 173

Tableau 5.14

Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi non relié à leur domaine d'études, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE	TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE													TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	%	N
Catégorie A															
1- Professeur	33,7			2,2	23,6	3,4	2,2	10,3	1,1	2,2	5,6		15,7	100	89
2- Animateur		66,7						33,3						100	3
3- Rééducateur	10,0		90,0											100	10
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur				100,0										100	5
5- Directeur d'école/ou adjoint					50,0			50,0						100	2
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller	33,3				33,3	33,3								100	3
7- Régisseur/superviseur/gérant			33,3				66,7							100	3
8- Coordonnateur/responsable de la programmation	11,1	11,1				11,1			11,1	11,1	33,3		11,1	100	9
9- Directeur technique/ou de service de loisirs									50,0	25,0	25,0			100	4
10- Analyste-consultant								14,3		57,1	14,3		14,3	100	7
11- Administrateur					33,3						66,7			100	6
12- Autres emplois professionnels												100,0		100	1
Catégorie C															
13- Autres emplois non professionnels	18,9						6,1						75,0	100	16
TOTAL %	22,8	1,9	6,3	4,4	15,8	3,2	3,2	7,6	2,5	5,1	8,9	0,6	17,7	100	
N	36	3	10	7	25	5	5	12	4	8	14	1	28		158

Tableau 5.15

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE	TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE													TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	%	N
Catégorie A															
1- Professeur	62,5	0,6		5,8	7,5	8,5	0,6	5,8	0,6	1,7	3,2		3,2	100	347
2- Animateur	33,3	33,3						33,3						100	3
3- Rééducateur			100,0											100	2
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur				83,3	11,1						5,6			100	18
5- Directeur d'école/ou adjoint					50,0	50,0								100	2
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller	11,1				11,1	77,8								100	9
7- Régisseur/superviseur/gérant	33,3		33,3				33,3							100	3
8- Coordonnateur/responsable de la programmation	26,6	6,7			13,3	13,3		13,3	6,7	6,7	6,7		6,7	100	15
9- Directeur technique/ou de service de loisirs	14,3		14,3	14,3		14,3				28,5	14,3			100	7
10- Analyste-consultant	16,7									83,3				100	6
11- Administrateur	25,0										75,0			100	4
12- Autres emplois professionnels	100,0													100	1
Catégorie C															
13- Autres emplois non professionnels				20,0									80,0	100	4
TOTAL %	54,0	0,9	0,9	8,8	7,6	9,8	0,7	5,5	0,7	3,3	4,0	0,0	3,8	100	
N	228	4	4	37	32	41	3	23	3	14	17	0	16		422

Tableau 5.16

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE	TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE													TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	%	N
Catégorie A															
1- Professeur	84,6	0,3	0,3	0,5	1,3	5,0	0,3	3,1	1,1	0,3	1,1		2,1	100	376
2- Animateur	50,0	33,3							16,7					100	6
3- Rééducateur	12,5					75,0		12,5						100	8
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur				100,0										100	3
5- Directeur d'école/ou adjoint					100,0									100	1
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller	28,5				14,3	42,9		14,3						100	7
7- Régisseur/superviseur/gérant							100,0							100	2
8- Coordonnateur/responsable de la programmation	44,4							44,4			11,2			100	9
9- Directeur technique/ou de service de loisirs	100,0													100	1
10- Analyste-consultant								28,5		42,9	14,3		14,3	100	7
11- Administrateur	14,3				14,3						57,1		14,3	100	7
12- Autres emplois professionnels												100,0		100	1
Catégorie C															
13- Autres emplois non professionnels	53,8						7,7				7,7		30,8	100	13
TOTAL %	76,4	0,7	0,3	1,1	1,8	6,3	0,9	4,5	1,1	0,9	2,5	0,3	3,2	100	
N	337	3	1	5	8	28	4	20	5	4	11	1	14		441

Tableau 5.17

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978, selon le type d'emploi occupé au moment de leur arrivée sur le marché du travail et le poste actuel

TYPE D'OCCUPATION A L'ENTREE		TYPE D'OCCUPATION ACTUELLE												TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	% N
Catégorie A															
1- Professeur		94,1	0,3			0,3	1,7	0,3	1,0	0,3		0,3		1,7	100 389
2- Animateur		46,2	46,2						7,6						100 13
3- Rééducateur		16,7		83,3											100 6
Catégorie B															
4- Professeur-chercheur					100,0										100 3
5- Directeur d'école/ou adjoint									100,0						100 1
6- Agent de développement pédagogique/ou conseiller									100,0						100 8
7- Régisseur/superviseur/gérant		42,9						42,9				14,2			100 7
8- Coordonnateur/responsable de la programmation		15,4							69,2			15,4			100 13
9- Directeur technique/ou de service de loisirs		50,0								50,0					100 2
10- Analyste-consultant									25,0		75,0				100 4
11- Administrateur						16,7						83,3			100 6
12- Autres emplois professionnels				25,0					25,0				50,0		100 4
Catégorie C															
13- Autres emplois non professionnels		37,4						4,2		4,2				54,2	100 24
TOTAL	%	80,8	1,5	1,3	0,6	0,4	1,5	1,0	5,2	0,6	0,6	1,9	0,4	4,2	100
	N	388	7	6	3	2	7	5	25	3	3	9	2	20	480

La mobilité verticale ne s'accompagne pas nécessairement d'un changement de profession ou de secteur. Les promotions ou les rétrogradations se font plutôt entre des catégories d'emplois relativement voisines dans l'ordre hiérarchique, que par bonds. Cela se produit surtout lorsqu'une institution ou une catégorie particulière de travailleurs n'est pas obligée de faire face aux problèmes qu'engendre le plein emploi, situation qui a pour effet de modifier quelque peu le rythme et la direction des déplacements susceptibles de se produire au cours de l'histoire occupationnelle d'un individu (mobilité intra-générationnelle).

> "Les conditions de plein emploi incitent à recourir au marché interne du travail, en ce sens que l'entreprise estimera souvent moins coûteux de transférer ses employés que d'essayer de recruter du personnel nouveau sur le marché extérieur du travail. Plus la société sera grande, plus les mouvements à l'intérieur de l'entreprise risqueront d'être importants. D'autre part, l'application toujours plus généralisée du principe de l'ancienneté, tant dans les promotions que dans les mesures visant à conserver la main-d'oeuvre en période de récession, renforce nécessairement les effets de la mobilité impliquant une élévation ou une régression dans la hiérarchie professionnelle à l'intérieur de l'entreprise" (Hunter et Reid; 1968, 89).

La mobilité verticale est liée au poste que détient une personne au moment de son arrivée sur le marché du travail, compte tenu du fait "que ceux qui abordent leur carrière professionnelle près du sommet de la hiérarchie tendent à y demeurer" (Jaffé et Carleton; 1954, 57). Elle peut aussi être influencée par la qualité des services qu'un travailleur peut rendre dans une entreprise ou un secteur donné, en ce sens qu'il a pu accumuler, au fil des années, une expérience et des connaissances qui le qualifient dans un domaine spécifique ou pour l'obtention d'un emploi dans une catégorie de poste plus élevée, alors que ces mêmes qualifications présentent possiblement beaucoup moins d'intérêt pour un autre employeur.

L'examen de la mobilité verticale est généralement effectué en comparant l'emploi qu'occupe un travailleur avec celui ou ceux qu'il a détenu(s) précédemment, tout en tenant compte de l'ordre hiérarchique qui existe entre les diverses catégories d'emplois et d'occupations. Dans le cas présent,

il ne sera fait état que du taux et de la direction générale que prennent les diplômés en éducation physique lorsqu'ils quittent leur premier emploi pour occuper de nouvelles fonctions.

En observant à nouveau les tableaux précédents, on constate que parmi les individus qui ont détenu plus d'un emploi depuis leur arrivée sur le marché du travail, un nombre relativement important d'entre eux ont vu leur carrière prendre une trajectoire ascendante, à ce moment-là (tableau 5.10).

Pour ceux qui occupaient originellement un emploi de professeur, 5,1% des individus qui ont été mobiles ont accédé par la suite à un poste d'agent de développement pédagogique ou de conseiller, tandis que 3,2% devinrent coordonnateur/responsable de la programmation, et 2,9% directeur d'école ou adjoint. Toutefois 2,3% connurent à ce moment-là une mobilité verticale descendante.

Lorsqu'elles changent d'emploi sur le plan vertical, les femmes qui ont débuté leur carrière comme professeur ont surtout tendance à postuler, en second lieu, un poste d'agent de développement pédagogique ou de conseillère. Les hommes manifestent aussi un certain intérêt à l'égard de ce type d'emploi, tout en étant attirés par du travail en tant que coordonnateur/responsable de la programmation ou comme directeur d'école ou d'adjoint. Quelques-uns accèdent aussi à ce moment-là à un poste de professeur-chercheur (tableaux 5.11 et 5.12).

Ceux qui, tout en demeurant dans le domaine de l'éducation physique ou du sport quittent leur emploi de professeur pour un poste plus élevé, le font principalement pour occuper les fonctions d'agent de développement pédagogique/conseiller, ou celles de coordonnateur/responsable de la programmation. Les personnes qui délaissent l'éducation physique le font principalement pour poursuivre leur carrière comme directeur d'école ou d'adjoint, ou de coordonnateur/responsable de la programmation (tableaux 5.13 et 5.14).

Ce sont surtout les individus qui font partie de la première vague des diplômés (tableau 5.15) qui ont connu une certaine mobilité verticale de type ascendant. Ceux d'entre eux qui ont abandonné à ce moment-là leur

poste de professeur, l'ont surtout fait pour devenir agent de développement pédagogique ou conseiller, directeur d'école ou adjoint, professeur-chercheur, ou coordonnateur responsable de la programmation. Ce dernier type d'emploi arrive en second lieu chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat au début des années soixante-dix, puisqu'un pourcentage légèrement plus élevé (5,0% versus 3,1%) ont accédé à un poste d'agent de développement pédagogique ou de conseiller, à cette occasion-là (tableau 5.16).

5.1.2.4 La mobilité interprofessionnelle

La mobilité interprofessionnelle peut être perçue comme un mode de redistribution des ressources de main-d'oeuvre entre les différentes occupations. Selon Girod, elle est, "dans l'ensemble, d'autant plus forte que le système social concerné est économiquement plus avancé" (1971, 3).

Elle dépend de plus du niveau d'attachement d'un travailleur à son métier ainsi que du degré de difficulté de passage qui existe entre les diverses occupations, puisque la pratique d'une profession exige des qualifications différentes, que l'on acquiert à l'intérieur d'un programme de formation spécifique de même qu'en vivant des expériences d'ordre pratique. D'après Hunter et Reid, "plus les structures professionnelles qui existent entre deux secteurs sont voisines, plus la possibilité des mouvements réciproques sera grande (...), ce qui peut s'expliquer en théorie soit par une certaine configuration des services professionnels, soit - de façon plus classique - par la comparaison des coûts et des avantages attendus du mouvement" (1968, 107-108).

Dans le but de pouvoir appuyer leurs conclusions sur la mobilité interprofessionnelle, ces deux auteurs citent de nombreuses recherches qui ont été effectuées aux Etats-Unis à diverses époques (1968, 94). On y retrouve entre autres celle conduite par Davidson et Anderson avant la seconde guerre mondiale, qui démontre que les mouvements se font en majorité à l'intérieur des groupes ou entre des groupes voisins. Celle de Lipset et Bendix (1950) qui, tout en confirmant cette observation, fait

remarquer que si les mouvements sont particulièrement fréquents dans les groupes professionnels les moins élevés c'est, dans l'ensemble, entre groupes voisins que la mobilité est la plus accentuée. Enfin, celle de Goldstein (1955) où l'on précise que les mouvements se produisent surtout à destination des groupes professionnels les plus étroitement liés au groupe d'origine.

Hunter et Reid tiennent toutefois à préciser que les changements de catégories professionnelles sont très difficiles à identifier lorsqu'un travailleur demeure au sein d'une même entreprise. Il en est de même lorsque le type d'étude qu'effectue le chercheur porte sur une période de temps relativement longue, ou quand celle-ci l'oblige à procéder à des comparaisons à l'échelle internationale.

> "Un problème se pose pour les études à long terme de la mobilité professionnelle, car la classification change nécessairement d'une époque à l'autre en raison de l'évolution technologique. Les comparaisons internationales sont virtuellement impossibles du fait des différences observées entre les classifications officielles. D'ailleurs, que celles-ci portent sur des catégories de travailleurs ou des catégories d'emplois, elles sont généralement dépourvues d'une description des fonctions, et cette lacune est une source d'imprécision" (Hunter et Reid; 1968, 36-37).

Dans le cas des diplômés en éducation physique, une classification relativement détaillée des emplois s'imposait afin de ne pas courir le risque de sous-estimer les nombreuses possibilités de transfert.

En ce qui concerne les mouvements de main-d'oeuvre qui se manifestent à l'intérieur du même groupe occupationnel, l'examen des données contenues au tableau 5.10 laisse entrevoir que ceux qui quittent leur emploi de professeur sont principalement attirés par les "groupes professionnels voisins" et qu'ils essaient surtout d'obtenir un poste de professeur-chercheur au niveau universitaire, d'agent de développement pédagogique/conseiller, de coordonnateur ou de responsable de la programmation des activités physiques ou sportives, de directeur d'école ou d'adjoint. Fort peu cherchent à occuper un poste d'animateur, de rééducateur, de consultant, de régisseur/

superviseur/gérant, de même qu'à devenir administrateur, directeur technique ou de service de loisir.

Le pourcentage de ceux qui ont quitté l'enseignement et orienté leur carrière vers ces deux dernières occupations au moment où ils ont postulé et obtenu leur second emploi, est sensiblement le même chez les femmes et les hommes (tableaux 5.11 et 5.12).

Parmi les personnes qui continuent d'oeuvrer dans le domaine de l'éducation physique ou du sport, les deux principaux pôles d'attraction qui attirent ceux qui ont débuté leur carrière à titre de professeur sont le poste d'agent de développement pédagogique et celui de coordonnateur ou de responsable de la programmation (tableau 5.13). Ceux qui quittent le monde de l'éducation physique ou du sport le font principalement pour occuper soit un poste de directeur d'école ou d'adjoint, soit celui de coordonnateur ou de responsable de la programmation (tableau 5.14).

Les anciens diplômés (1953-1971) qui ont débuté leur carrière en tant que professeur démontrent un intérêt beaucoup plus marqué envers des postes tels qu'agent de développement pédagogique/conseiller, directeur d'école ou adjoint, de professeur-chercheur et de coordonnateur/responsable de la programmation (tableau 5.15). Cette dernière occupation se classe au second rang chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat au début des années soixante-dix (1972-1975), puisque ceux-ci démontrent un intérêt encore plus marqué envers les fonctions que remplit un agent de développement pédagogique ou un conseiller, occupation qui exerce aussi un certain attrait chez les personnes qui font partie de la cohorte 1976-1978 (tableaux 5.16 et 5.17).

Pour ce qui est de la mobilité "interprofessionnelle" selon le sens propre de ce terme, celle-ci est quasi inexistante. Une telle constatation s'explique en partie par le fait que tout changement de profession exige de la part des individus concernés une réorientation de leur carrière, avec tout ce que cela comporte d'inconvénients.

> "La structure des mutations professionnelles est influencée de diverses façons par la nécessité de subir une formation prolongée avant

d'accéder à une profession - ou après y être entré. Tout d'abord, les professions qui attirent le plus de nouveaux venus sur le marché du travail sont celles qui réclament le moins d'effort de formation; certaines de celles qui exigent de hautes qualifications préalables sont rarement en mesure de les absorber en grand nombre. En second lieu, dans les cas où la formation est particulière à une profession ou à une catégorie professionnelle, elle suscite l'attachement des salariés à leur métier. En troisième lieu, l'obligation où se trouvent les salariés qui changent d'emploi de subir un recyclage constitue à un degré variable, mais toujours important, un obstacle à la mobilité professionnelle. Cet obstacle pourra être imputable au coût de l'opération, car le recyclage sera peut-être si long, si difficile, et assorti d'un manque à gagner si considérable que le salarié renoncera à changer volontairement de profession; en d'autres termes, le rendement escompté ne sera pas suffisant pour l'inciter au changement.

Cependant, dans d'autres circonstances, l'obstacle tiendra peut-être aux difficultés d'accès à la formation, le salarié ne pouvant quitter sa catégorie professionnelle à cause des règles statuaires qui gouvernent l'apprentissage ou en raison de critères d'instruction qui rendent improbables les chances de succès. Il est évidemment souhaitable que les travailleurs des professions en perte de vitesse puissent opter sans difficultés abusives pour les professions qui se maintiennent. Cela ne signifie pas qu'il soit possible - ni même opportun - de passer sans difficulté des secteurs en stagnation vers les activités de pointe. Les conclusions évoquées ci-dessus donnent à penser qu'il y aura plutôt des séries de mutations entre des professions voisines ou apparentées. Ces 'téléscopages' successifs pourront aboutir à des changements substantiels de la structure professionnelle.

L'importance des obstacles institutionnels à la formation ou à l'accès aux professions tient à ce qu'ils découragent même ces mutations directes d'un emploi à l'autre, de sorte que les salariés ne peuvent quitter en nombre suffisant des professions qui se meurent, alors que les activités en expansion manquent de personnel" (Hunter et Reid; 1968, 103-104).

5.1.2.5 La mobilité intersectorielle

La mobilité intersectorielle est fonction de la structure professionnelle qui existe au sein des diverses branches d'activités dans lesquelles oeuvrent les individus qui font partie d'une occupation.

Même si la mesure de la mobilité intersectorielle constitue une tâche complexe, en raison des problèmes que posent la classification par branches d'activités[1] et étant donné qu'elle nécessite que l'identification des mouvements de main-d'oeuvre entre des secteurs soit suffisamment détaillée, il apparaît important de procéder à un examen sommaire de ce type de mobilité compte tenu du fait que l'activité de certains secteurs d'application augmente, diminue, ou devient relativement statique à diverses époques. Cela s'impose aussi en vertu du fait que les membres d'une occupation qui oeuvrent dans différents secteurs d'activités réagissent au gré de l'offre et de la demande, et que la mobilité intersectorielle qui se manifeste à cette occasion peut provoquer des modifications sensibles sur la structure de la main-d'oeuvre d'une occupation.

> "La mobilité intersectorielle a pour objet de redistribuer la main-d'oeuvre entre les diverses branches d'activité en faisant son transfert des secteurs en régression vers les secteurs en expansion. La possibilité, pour un travailleur, de changer de secteur dépend des liens qui unissent son emploi à un secteur particulier, ou de son aptitude à trouver facilement un emploi comparable ailleurs" (Hunter et Reid; 1968, 80).

> "La plupart des études montrent qu'un peu plus de la moitié des changements d'emploi correspondent à des changements de branche d'activité, et que plus de la moitié des mouvements intersectoriels sous-entendent des changements d'emploi" (Hunter et Reid; 1968, 81).

L'étude de cette facette du mouvement des éducateurs physiques durant leur vie active se justifie toutefois par le fait que le changement de

---

[1] Selon Hunter et Reid, "le problème que pose la définition de la mobilité dans les diverses branches d'activités est essentiellement celui de la définition de ces branches elles-mêmes" (1968, 69). Quant "aux classifications officielles des diverses branches d'activités, celles-ci se modifient avec le temps et rendent pratiquement impossible, de ce fait, toute étude à long terme" (1968, 37).

poste qu'occupe un travailleur s'accompagne plus souvent d'un changement de secteur que de profession, surtout lorsque celui-ci est connexe et que la période d'adaptation qui est exigée de la part de l'individu concerné semble être relativement courte.

> "La mobilité en cours de carrière est avant tout 'sectorielle'; à partir d'une entrée donnée de la vie professionnelle (la catégorie professionnelle de départ, celle à laquelle les individus appartiennent à leurs débuts) seul un secteur de champ de possibilités est ouvert" (Girod; 1971, 4).

> "En principe, le processus d'adaptation sera plus rapide s'il s'agit de mouvements intersectoriels, intéressant des travailleurs qui font déjà partie de la main-d'oeuvre depuis un certain temps; (...) ces mouvements semblent être beaucoup plus immédiats et plus faciles pour les travailleurs employés dans des secteurs qui ne sont pas en régression" (Hunter et Reid; 1968, 79).

> "Le volume de la mobilité entre deux branches données dépend de la nature de leurs liens, de la structure du marché de l'emploi et de l'organisation des secteurs. Il n'est pas rare que plusieurs branches fassent appel à une même catégorie de main-d'oeuvre, ayant une certaine expérience de formation professionnelle précise" (Hunter et Reid; 1968, 69).

La classification des diverses branches d'activités que le chercheur privilégie lorsqu'il procède à une étude de la mobilité intersectorielle doit tenir compte des divers secteurs qui existent à l'intérieur d'une occupation, de leur importance numérique, du degré d'homogénéité et des difficultés que soulève l'utilisation d'une typologie particulière.

Pour les fins de la présente recherche, l'instrument d'observation utilisé est à la fois empirique et exploratoire. Tout en étant conscient que l'étude des flux réels ainsi que celle de la direction des mouvements d'un type particulier de main-d'oeuvre sont grandement influencées par le niveau de raffinement de la classification que l'on utilise lors de l'examen de ce type de mobilité, il ne nous est pas apparu nécessaire de tenir compte des changements d'emplois qui se sont produits dans un même secteur, à l'intérieur d'une même entreprise, ou entre des institutions différentes.

poste qu'occupe un travailleur s'accompagne plus souvent d'un changement de secteur que de profession, surtout lorsque celui-ci est connexe et que la période d'adaptation qui est exigée de la part de l'individu concerné semble être relativement courte.

> "La mobilité en cours de carrière est avant tout 'sectorielle'; à partir d'une entrée donnée de la vie professionnelle (la catégorie professionnelle de départ, celle à laquelle les individus appartiennent à leurs débuts) seul un secteur de champ de possibilités est ouvert" (Girod; 1971, 4).

> "En principe, le processus d'adaptation sera plus rapide s'il s'agit de mouvements intersectoriels, intéressant des travailleurs qui font déjà partie de la main-d'oeuvre depuis un certain temps; (...) ces mouvements semblent être beaucoup plus immédiats et plus faciles pour les travailleurs employés dans des secteurs qui ne sont pas en régression" (Hunter et Reid; 1968, 79).

> "Le volume de la mobilité entre deux branches données dépend de la nature de leurs liens, de la structure du marché de l'emploi et de l'organisation des secteurs. Il n'est pas rare que plusieurs branches fassent appel à une même catégorie de main-d'oeuvre, ayant une certaine expérience de formation professionnelle précise" (Hunter et Reid; 1968, 69).

La classification des diverses branches d'activités que le chercheur privilégie lorsqu'il procède à une étude de la mobilité intersectorielle doit tenir compte des divers secteurs qui existent à l'intérieur d'une occupation, de leur importance numérique, du degré d'homogénéité et des difficultés que soulève l'utilisation d'une typologie particulière.

Pour les fins de la présente recherche, l'instrument d'observation utilisé est à la fois empirique et exploratoire. Tout en étant conscient que l'étude des flux réels ainsi que celle de la direction des mouvements d'un type particulier de main-d'oeuvre sont grandement influencées par le niveau de raffinement de la classification que l'on utilise lors de l'examen de ce type de mobilité, il ne nous est pas apparu nécessaire de tenir compte des changements d'emplois qui se sont produits dans un même secteur, à l'intérieur d'une même entreprise, ou entre des institutions différentes.

Les diplômés en éducation physique qui ont débuté leur carrière au sein d'une commission scolaire locale (élémentaire) ou dans un cegep, demeurent davantage attachés à ce secteur d'application que leurs collègues qui ont amorcé celle-ci à l'université, dans une commission scolaire régionale (secondaire), ou au sein d'une institution d'enseignement privée (tableau 5.18). Environ une personne sur deux qui s'est trouvé au départ un emploi dans un organisme régional ou provincial qui s'intéresse au domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir, ou qui a travaillé pour une institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physique ou mental, etc.), une compagnie privée ou à son compte, était encore engagée par le même employeur au moment de l'administration du questionnaire (été 1980). Les individus qui furent les plus mobiles sont ceux qui oeuvraient au départ pour des compagnies privées qui s'intéressent soit au domaine du sport et du conditionnement physique, soit à celui du loisir.

L'examen des données qui porte sur le type de clientèles desservies par les diplômés en éducation physique (tableau 5.19) laisse aussi entrevoir que ce sont les personnes qui occupent un emploi au sein du système d'éducation qui démontrent généralement les plus hauts taux de stabilité, tandis que celles qui sont les plus mobiles travaillent principalement pour les organismes ou les clubs qui s'intéressent au sport, ou qui oeuvrent auprès de la population en général.

L'observation des tableaux 5.20 et 5.21 démontre que les femmes sont légèrement plus stables que les hommes, quand elles débutent leur carrière au sein d'une commission scolaire locale (élémentaire) (93% versus 86,3%), dans un cegep (88,6% versus 82,9%), une institution d'enseignement privée (71,6% versus 59,1%), une compagnie (60% versus 31,8%) ou, pour une institution spécialisée (57,1% versus 53,8%). Les représentants des deux sexes démontrent un taux de mobilité quasi équivalent lorsqu'ils débutent leur carrière au sein d'une commission scolaire régionale (secondaire). Les hommes sont cependant moins mobiles que leurs consoeurs quand, au départ, ils travaillent au niveau universitaire (81,8% versus 66,7%).

Tableau 5.18

Mobilité des diplômés en éducation physique, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS														TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	% N
1- Commission scolaire locale (primaire)	87,8	4,1	1,5	1,2	0,6		1,5	0,9	0,6	0,6	0,3		0,6		0,3	100 337
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	9,0	71,0	6,1	3,4	1,3	1,3	2,5	0,4	2,3	0,5	0,2		0,5	1,1	0,4	100 556
3- Cegep	1,4	1,4	87,4	5,7	0,7				1,4					2,0		100 142
4- Université		5,4		78,4			5,4	2,7	2,7		2,7			2,7		100 37
5- Institution d'enseignement privée	3,7	7,4	7,4	8,7	61,7		3,7	2,5		1,2			1,2	2,5		100 81
6- Ministère de l'éducation						100,0										100 1
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	8,0	20,0	8,0	4,0			48,0		8,0	4,0						100 25
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:														12,0		100 25
8- . du sport/ou du conditionnement physique	12,0	12,0	4,0	12,0			8,0	36,0	4,0							100 27
9- . du loisir	18,6	14,8	11,1	3,7			3,7	3,7	37,0	3,7					3,7	
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	12,1	9,2	6,1		3,0					54,5	3,0	3,0	6,1	3,0		100 33
11- Hôpital/ou C.L.S.C.	7,1		7,1		7,1		7,1				64,5				7,1	100 14
12- Forces armées				10,0						10,0		80,0				100 10
13- Gouvernement	11,1	11,1							11,1	5,6			44,4	11,1	5,6	100 18
14- Compagnie privée ou à son compte	9,4	19,0	4,8		4,8					4,8				52,4	4,8	100 21
15- Autres employeurs	18,2	18,2	18,2												45,6	100 11
TOTAL %	27,8	33,0	13,5	5,5	4,7	0,6	3,0	1,4	2,5	2,2	1,0	0,7	1,2	2,2	0,9	100
N	372	442	181	73	63	8	40	18	33	29	13	9	16	29	12	1 338

Tableau 5.19

Mobilité des diplômés en éducation physique, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES A L'ENTREE	CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES										TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%	N
1- Niveau primaire	84,8	3,8	1,6	0,6	4,4	0,6	2,3	1,3	0,6	0,7	100	315
2- Niveau secondaire	4,8	68,4	6,1	4,0	7,6	0,5	3,8	1,3	2,8		100	604
3- Niveau collégial	1,8	0,6	82,2	3,7	1,8	1,2	4,4	0,6	3,7		100	163
4- Niveau universitaire				80,0	6,7	3,3		6,7	3,3		100	30
5- Cadres scolaires et enseignants	6,7	6,7			79,9			6,7			100	15
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs	12,5	12,5	12,5	12,5		25,0	12,5		12,5		100	8
7- Population en général	10,7	8,1	8,1	4,1	4,1		50,0	8,1	6,8	1,5	100	74
8- Populations spéciales	9,4	9,4	6,3		3,1		6,3	60,9	3,1		100	64
9- Employés ou clients desservis par une compagnie	2,7	10,8		2,7	2,7		8,1	2,7	70,3		100	37
10- Autres types de population		9,4		4,8			4,8	4,8		76,2	100	21
TOTAL %	23,7	33,5	14,0	4,7	6,2	0,8	6,5	4,5	4,5	1,6	100	
N	316	446	187	62	83	10	86	60	60	21		1 331

Tableau 5.20

Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe masculin, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS															TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%	N
1- Commission scolaire locale (primaire)	86,3	4,7	1,7	1,7	0,4		2,1	0,9		0,9	0,4		0,9			100	233
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	8,4	70,9	5,0	4,1	1,4	100,0	2,3	0,5	2,7	0,7	0,2		0,7	1,4	0,5	100	440
3- Cegep	1,8		82,9	6,3	0,9		3,6		1,8					1,8	0,9	100	111
4- Université		6,1		81,8			3,0	3,0	3,0					3,0		100	33
5- Institution d'enseignement privée	4,5	7,6	7,6	10,6	59,1		4,5	3,0		1,5				1,5		100	66
6- Ministère de l'éducation																	
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	9,5	14,3	9,5	4,8			47,6		9,5	4,8						100	21
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:																	
8- . du sport/ou du conditionnement physique	15,4	15,4		15,4				38,5	7,7					7,7		100	13
9- . du loisir	18,2	13,6	13,6	4,5				4,5	31,8	4,5					4,5	100	21
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	11,5	11,5	7,7		3,8					53,8		3,8	3,8	3,8		100	26
11- Hôpital/ou C.L.S.C.		8,3		8,3			8,3				66,7				8,3	100	12
12- Forces armées				11,1						11,1		77,8				100	9
13- Gouvernement	6,7	13,3							13,3	6,7			40,0	13,3	6,7	100	15
14- Compagnie privée ou à son compte	13,3	26,7	6,7							6,7				40,0	6,7	100	15
15- Autres employeurs		16,7	16,7												66,7	100	6
TOTAL %	25,2	34,2	12,9	6,7	4,7	0,6	3,3	1,3	2,6	2,4	1,0	0,8	1,2	2,0	1,1	100	
N	257	349	132	69	48	6	34	13	27	25	10	8	12	20	11		1 021

Tableau 5.21

Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe féminin, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS															TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%	N
1- Commission scolaire locale (primaire)	93,0	3,0	1,0		1,0			1,0							1,0	100	100
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	11,4	71,1	10,5	0,9	0,9	0,9	3,4		0,9							100	114
3- Cegep		5,7	88,6	2,9										2,9		100	35
4- Université				66,7							33,3					100	3
5- Institution d'enseignement privée		7,1	7,1		71,6								7,1	7,1		100	14
6- Ministère de l'éducation						100,0										100	1
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir		50,0					50,0									100	4
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:																	
8- . du sport/ou du conditionnement physique	9,1	9,1	9,1	9,1			18,1	36,4						9,1		100	11
9- . du loisir	20,0	20,0							60,0							100	5
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	14,3									57,1	14,3		14,3			100	7
11- Hôpital/ou C.L.S.C.					50,0						50,0					100	2
12- Forces armées												100,0				100	1
13- Gouvernement	50,0												50,0			100	2
14- Compagnie privée ou à son compte					25,0									75,0		100	4
15- Autres employeurs	40,0	20,0	20,0												20,0	100	5
TOTAL %	36,4	29,9	15,3	1,6	4,5	0,6	2,7	1,6	1,3	1,3	1,0	0,3	1,0	1,9	0,6	100	
N	112	92	47	5	14	2	8	5	4	4	3	1	3	6	2		308

Tout en venant confirmer ce qui précède, les données contenues dans les tableaux 5.22 et 5.23 portant sur les différentes clientèles que ce genre de travailleurs est susceptible de rencontrer laissent entrevoir que les diplômés de sexe masculin demeurent plus longtemps attachés à leur poste que leurs consoeurs quand ils travaillent soit avec des cadres scolaires et des enseignants (84,6% versus 50%), ou auprès d'employés ou de clients qui sont desservis par une compagnie (72% versus 55,6%). Par contre, les personnes de sexe féminin sont moins portées à être mobiles que leurs confrères, lorsqu'elles débutent leur carrière auprès de populations spéciales (77,8% versus 54,3%), ou avec tout autre type de clientèle (100% versus 72,2%). Dans le cas de ceux et celles qui ont amorcé leur carrière auprès de la population en général, une personne sur deux qui s'est orientée vers cette clientèle au moment de son arrivée sur le marché du travail, continuait de s'y intéresser au moment de l'administration du questionnaire (été 1980).

Lorsqu'on prend en considération le fait que les diplômés en éducation physique travaillent ou non dans le domaine de leur formation universitaire originelle (tableaux 5.24 et 5.25), on se rend compte que les premiers ont tendance à être plus stables que les seconds, lorsqu'ils débutent leur carrière auprès d'employeurs tels les commissions scolaires locales (élémentaire), ou régionales (secondaire), ainsi qu'au sein d'institutions d'enseignement privées, ou spécialisées, un cégep, ou à l'université. Il en est de même quand ils sont engagés par une compagnie privée qui oeuvre dans le domaine du sport ou du conditionnement physique.

Ceux qui dans l'exercice de leurs fonctions ont à exécuter des tâches qui sont peu ou pas reliées au domaine de l'activité physique ou sportive ont tendance à conserver leur premier emploi plus longtemps que les individus qui ont pu se trouver un poste relié à leurs études, surtout si l'employeur est un organisme régional ou provincial qui oeuvre dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir, ou une compagnie privée qui s'intéresse de façon particulière à ce dernier champ/secteur (loisir), de même que lorsqu'ils travaillent dans un hôpital ou un C.L.S.C., pour le gouvernement ou les forces armées. Cela se produit aussi lorsque la personne travaille soit pour une compagnie privée ou à son compte, ou pour tout autre genre d'employeur.

Tableau 5.22

Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe masculin, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES A L'ENTREE		CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES										TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σ	N
1- Niveau primaire		82,7	3,6	1,4	0,9	5,5	0,5	2,7	1,8	0,9		100	220
2- Niveau secondaire		4,2	67,6	5,2	4,8	8,4	0,4	4,4	1,5	2,7	0,8	100	478
3- Niveau collégial		1,6	0,8	80,0	4,8	1,6	1,6	4,8	0,8	4,0		100	125
4- Niveau universitaire					85,2	7,4	3,7	3,7				100	27
5- Cadres scolaires et enseignants			7,7			84,6		7,7				100	13
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs		14,3		14,3	14,3		28,5	14,3		14,3		100	7
7- Population en général		11,3	9,4	7,5	3,8	5,7		49,1	7,5	5,7		100	53
8- Populations spéciales		6,5	13,0	8,7	4,4			8,7	54,3	2,2	2,2	100	46
9- Employés ou clients desservis par une compagnie			8,0		4,0	4,0		8,0	4,0	72,0		100	25
10- Autres types de population			11,0		5,6			5,6	5,6		72,2	100	18
TOTAL	Σ	21,3	34,4	13,5	5,8	7,2	0,8	6,8	4,2	4,2	1,8	100	
	N	214	348	137	59	73	8	69	43	43	18		1 012

Tableau 5.23

Mobilité des diplômés en éducation physique de sexe féminin, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES A L'ENTREE		CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES										TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σ	N
1- Niveau primaire		89,4	4,2	2,1		2,1	1,1	1,1				100	94
2- Niveau secondaire		7,3	71,5	9,9	0,8	4,9	0,8	1,6	0,8	2,4		100	123
3- Niveau collégial		2,8		88,8		2,8		2,8		2,8		100	36
4- Niveau universitaire					50,0					50,0		100	2
5- Cadres scolaires et enseignants		50,0				50,0						100	2
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs			100,0									100	1
7- Population en général		10,0	5,0	10,0	5,0			50,0	10,0	10,0		100	20
8- Populations spéciales		16,6							77,8	5,6		100	18
9- Employés ou clients desservis par une compagnie		11,1	22,2					11,1		55,6		100	9
10- Autres types de population											100,0	100	3
TOTAL	Σ	32,8	31,2	15,6	1,0	3,2	0,6	4,9	5,5	4,2	1,0	100	
	N	101	96	48	3	10	2	15	17	13	3		308

Tableau 5.24

Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié à leur domaine d'études, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS															TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%	N
1- Commission scolaire locale (primaire)	88,9	4,1	1,6	1,0	0,3		1,6	1,0	0,3	0,6			0,3		0,3	100	314
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	8,7	73,8	6,5	3,2	1,4	1,0	2,4	0,4	1,8	0,2			0,6			100	496
3- Cegep	1,5	0,7	86,7	5,2	0,7		3,0		1,5						0,7	100	135
4- Université		3,1		87,5			6,2	3,1								100	32
5- Institution d'enseignement privée	4,1	5,4	8,1	8,1	66,2		4,1	2,7		1,4						100	74
6- Ministère de l'éducation																	
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	10,5	21,1	10,5	5,3			42,1		10,5							100	19
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:																	
8- . du sport/ou du conditionnement physique	14,3	14,3	4,8	9,5			9,5	38,0	4,8					4,8		100	21
9- . du loisir	23,7	14,3	14,3	4,8			4,8		33,3	4,8						100	21
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	12,5	12,5	4,2		4,2					58,2	4,2		4,2			100	24
11- Hôpital/ou C.L.S.C.		12,5		12,5	12,5		12,5				50,0					100	8
12- Forces armées				16,7								83,3				100	6
13- Gouvernement	22,2	22,2							11,1				22,2	11,1	11,1	100	9
14- Compagnie privée ou à son compte	11,1	44,4	11,1							11,1				22,2		100	9
15- Autres employeurs	20,0	20,0	40,0												20,0	100	5
TOTAL %	29,3	34,6	14,5	5,7	5,2	0,4	3,2	1,4	2,0	1,7	0,4	0,4	0,6	0,3	0,3	100	
N	344	406	170	66	60	5	38	16	23	20	5	5	7	4	4		1 173

Tableau 5.25

Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi non relié à leur domaine d'études, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS															TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%	N
1- Commission scolaire locale (primaire)	73,0	4,5		4,5	4,5				4,5		4,5		4,5			100	22
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	12,3	49,1	3,5	3,5		3,5	1,8		7,0	3,5	1,8			10,5	3,5	100	57
3- Cegep		10,0	50,0	10,0												100	10
4- Université		25,0		25,0					25,0					30,0		100	4
5- Institution d'enseignement privée		28,6		14,3	14,3								14,3	28,6		100	7
6- Ministère de l'éducation						100,0										100	1
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir		16,7					66,6			16,7						100	6
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:																	
8- . du sport/ou du conditionnement physique				25,0				25,0						50,0		100	4
9- . du loisir		20,0						20,0	40,0						20,0	100	5
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	11,1		11,1							44,4		11,1	11,1	11,1		100	9
11- Hôpital/ou C.L.S.C.											83,3				16,7	100	6
12- Forces armées												100,0				100	3
13- Gouvernement									11,1	11,1			66,7	11,1		100	9
14- Compagnie privée ou à son compte	10,0				10,0									70,0	10,0	100	10
15- Autres employeurs		25,0													75,0	100	4
TOTAL %	15,9	22,9	5,1	4,5	1,9	1,9	3,2	1,3	5,7	5,1	4,5	2,5	5,7	14,7	5,1	100	
N	25	36	8	7	3	3	5	2	9	8	7	4	9	23	8		157

Outre le fait que les données contenues dans les tableaux 5.26 et 5.27 confirment l'existence de ces tendances à divers niveaux du système d'éducation, celles-ci font ressortir que les personnes dont l'emploi originel n'est que peu ou pas relié aux connaissances qu'elles ont acquises dans le domaine de l'éducation physique au moment de leur séjour à l'université conservent davantage leur premier emploi lorsque l'organisme qui les engage dessert divers types de populations, ou lorsqu'ils ont à accomplir des tâches particulières auprès de clients ou d'employés qui font partie d'une compagnie spécifique. Le taux de mobilité est sensiblement égal pour les individus qui travaillent ou non dans le domaine de l'éducation physique, quand leur premier emploi les oblige à intervenir auprès de populations spéciales, ou de la population en général.

Chez les personnes qui font partie de la catégorie des anciens diplômés (1953-1971, tableau 5.28), ce sont les individus qui ont débuté leur carrière au sein d'une université ou dans un cegep qui sont demeurés les plus stables sur le marché du travail. Parmi les concentrations de main-d'oeuvre significativement importantes, on retrouve ensuite ceux qui travaillent pour une commission scolaire régionale ou locale. Tout en venant confirmer l'ordre de cette séquence sur le plan de la stabilité, les éléments contenus dans le tableau 5.29 laissent aussi entrevoir que ceux qui oeuvrent auprès des cadres scolaires et des enseignants ont tendance à changer très peu souvent d'emploi, et qu'il en est de même pour les personnes qui desservent les employés ou les clients d'une compagnie.

A l'exception de 57,1% des individus qui ont été engagés par une université lors de leur arrivée sur le marché du travail et qui occupaient toujours le même emploi au moment de l'enquête (été 1980), les personnes qui ont gradué au tout début des années soixante-dix (1972-1975) n'ont guère été mobiles, lorsqu'elles ont décroché un emploi à l'intérieur du système scolaire puisque de 74,4% à 83,1% d'entre elles n'ont pas connu d'autre employeur que celui qui leur a fait signer leur premier engagement (tableau 5.30). Tout comme c'est le cas pour leurs prédécesseurs, les personnes qui font partie de cette cohorte et qui sont à l'emploi de compagnies pour s'occuper de leurs employés ou de leurs clients,

Tableau 5.26

Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié à leur domaine d'études, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES A L'ENTREE		CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES									TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	% N
1- Niveau primaire		86,4	3,7	1,7	0,3	3,5	0,7	2,0	1,0	0,7		100 295
2- Niveau secondaire		5,2	72,3	6,7	3,7	6,7	0,3	3,0	0,5	1,3	0,3	100 541
3- Niveau collégial		1,4		85,8	3,4	1,4	1,4	4,6		2,0		100 148
4- Niveau universitaire					82,2	7,1	3,6	7,1				100 28
5- Cadres scolaires et enseignants			7,1			85,8		7,1				100 14
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs		16,7	16,7	16,7	16-7		16,7	16,7				100 6
7- Population en général		13,9	8,6	10,3	3,4	3,4		50,0	5,2	5,2		100 58
8- Populations spéciales		11,1	11,1	6,7		4,4		4,4	60,1		2,2	100 45
9- Employés ou clients desservis par une compagnie			23,5		5,9	5,9		17,6	5,9	41,2		100 17
10- Autres types de population			15,4		7,7			7,7			69,2	100 13
TOTAL	%	25,6	36,1	15,3	4,6	5,8	0,7	5,8	3,2	1,9	1,0	100
	N	299	420	178	54	67	8	68	37	22	12	1 165

Tableau 5.27

Mobilité des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi non relié à leur domaine d'études, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES A L'ENTREE	CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES									TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	% N
1- Niveau primaire	57,9	5,3		5,3	20,9		5,3	5,3			100 19
2- Niveau secondaire	1,7	35,0	1,7	5,0	16,7		11,6	8,3	16,7	3,3	100 60
3- Niveau collégial		8,3	41,7	8,3	8,3			8,3	25,1		100 12
4- Niveau universitaire				100,0							100 1
5- Cadres scolaires et enseignants	100,0										100 1
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs						50,0			50,0		100 2
7- Population en général		6,7		6,7	6,7		46,7	19,9	13,3		100 15
8- Populations spéciales	5,3	5,3	5,3				10,5	63,1	10,5		100 19
9- Employés ou clients desservis par une compagnie	5,9								94,1		100 17
10- Autres types de population										100,0	100 7
TOTAL %	9,8	16,3	4,6	4,6	10,5	0,7	11,1	14,4	22,1	5,9	100
N	15	25	7	7	16	1	17	22	34	9	153

Tableau 5.28

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS															TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%	N
1- Commission scolaire locale (primaire)	59,5	13,5	13,5	2,7			2,7		5,4				2,7			100	37
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	8,6	61,1	8,1	8,6	1,8	1,8	4,0	0,5	1,4	0,9	0,5		0,9	0,9	0,9	100	221
3- Cegep	1,5	1,5	79,4	8,7			4,4		1,5					1,5	1,5	100	68
4- Université		4,5		82,0			4,5	4,5	4,5							100	22
5- Institution d'enseignement privée	6,9	13,9	17,2	24,1	27,6		3,4							6,9		100	29
6- Ministère de l'éducation						100,0										100	1
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir		50,0	25,0				25,0									100	4
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:																	
8- . du sport/ou du conditionnement physique	12,5	12,5	12,5	37,5										25,0		100	8
9- . du loisir	11,1	11,1	22,2	11,1			11,1	11,1		11,1					11,1	100	9
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)		14,3	28,5							42,9				14,3		100	7
11- Hôpital/ou C.L.S.C.											100,0					100	2
12- Forces armées				25,0								75,0				100	4
13- Gouvernement													100,0			100	3
14- Compagnie privée ou à son compte														100,0		100	7
15- Autres employeurs		50,0	50,0													100	2
TOTAL %	10,9	36,1	21,1	13,3	2,9	1,2	4,0	0,7	1,7	1,4	0,7	0,7	1,4	2,9	1,0	100	
N	46	152	89	56	12	5	17	3	7	6	3	3	6	12	4		421

Tableau 5.29

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1971, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES À L'ENTREE		CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES									TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	% N
1- Niveau primaire		39,3	14,3	14,3		21,4		7,1	3,6			100 28
2- Niveau secondaire		1,7	54,8	7,9	10,0	13,0		5,0	1,7	4,2	1,7	100 239
3- Niveau collégial			1,3	75,0	6,6	2,6	2,6	5,3	1,3	5,3		100 76
4- Niveau universitaire					80,0	10,0		10,0				100 20
5- Cadres scolaires et enseignants			14,3			85,7						100 7
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs										33,3		100 3
7- Population en général			33,3	33,3								100 19
8- Populations spéciales		5,3	5,3	15,8	15,8	15,8		26,2	5,3	10,5		100 11
9- Employés ou clients desservis par une compagnie				36,3		9,1			45,5	9,1		100 9
										88,9		
					11,1						60,0	100 5
10- Autres types de population			20,0		20,0							
TOTAL	%	3,8	33,6	21,1	12,0	12,2	0,5	6,0	2,9	6,2	1,7	100
	N	16	140	88	50	51	2	25	12	26	7	417

Tableau 5.30

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE		EMPLOYEURS ACTUELS													TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%	N
1- Commission scolaire locale (primaire)		83,1	6,0		3,7	2,4		2,4	1,2		1,2						100	83
2- Commission scolaire régionale (secondaire)		10,8	74,4	4,8		1,3	1,3	1,3	0,4	4,0	0,4			0,4	0,9		100	227
3- Cegep		2,4	2,4	82,9	5,1			2,4		2,4					2,4		100	41
4- Université			14,3		57,1			14,3				14,3					100	7
5- Institution d'enseignement privée						79,2		8,2	4,2		4,2						100	24
6- Ministère de l'éducation		4,2																
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir		10,0	20,0		10,0			30,0		20,0	10,0						100	10
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:																		
8- . du sport/ou du conditionnement physique		20,0	20,0					40,0	20,0								100	5
9- . du loisir		20,0	20,0	20,0						40,0							100	5
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)		15,4	15,4								53,8	7,7		7,7			100	13
11- Hôpital/ou C.L.S.C.												49,9					100	6
12- Forces armées			16,7		16,7			16,7					100,0				100	1
13- Gouvernement		12,5								12,5	12,5				50,0	12,5	100	8
14- Compagnie privée ou à son compte		20,0	40,0													20,0	100	5
15- Autres employeurs		33,3	16,7													50,0	100	6
TOTAL	%	23,6	42,2	10,5	2,5	5,4	0,7	3,4	0,9	3,4	2,7	1,1	0,2	1,4	1,1	0,9	100	
	N	104	186	46	11	24	3	15	4	15	12	5	1	6	5	4		441

Tableau 5.31

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES À L'ENTREE		CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES										TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%	N
1- Niveau primaire		80,5	5,2		2,6	3,9	1,3	2,6	1,3	2,6		100	77
2- Niveau secondaire		7,9	73,6	5,0		5,9	0,9	3,3	1,3	2,1		100	239
3- Niveau collégial		4,5		81,8	2,3	2,3		6,8		2,3		100	44
4- Niveau universitaire					66,6		16,7			16,7		100	6
5- Cadres scolaires et enseignants		33,3				33,3		33,3				100	3
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs													
7- Population en général		18,5	7,4	3,8				44,4	18,5	7,4		100	27
8- Populations spéciales		7,1	14,3			3,6		7,1	64,3		3,6	100	28
9- Employés ou clients desservis par une compagnie			12,5						12,5	75,0		100	8
10- Autres types de population											100,0	100	3
TOTAL	%	20,7	42,6	11,2	1,8	4,6	1,4	6,5	6,4	3,9	0,9	100	
	N	91	187	49	8	20	6	29	28	17	4		439

n'ont pas beaucoup été mobiles; il en est de même pour environ deux personnes sur trois qui ont débuté leur carrière en oeuvrant auprès des populations spéciales (tableau 5.31).

Bien que leur arrivée sur le marché du travail soit beaucoup plus récente, et que leurs possibilités de mobilité soient réduites d'autant, les bacheliers qui font partie de la cohorte 1976-1978 continuaient d'occuper, dans une très forte proportion, leur premier emploi à temps complet au moment où le questionnaire fut administré (été 1980). Entre 82,1% à 94,4% de ceux qui ont obtenu un tel poste à l'intérieur du système d'éducation, avaient réussi à le conserver; il en est de même pour environ deux-tiers des personnes qui ont été embauchées au moment de leur arrivée sur le marché du travail par un organisme régional ou provincial qui oeuvre dans le domaine du sport, du conditionnement physique, ou dans celui du loisir. Une certaine stabilité se retrouve aussi quand un individu débute sa carrière au sein d'une institution spécialisée, un hôpital ou un C.L.S.C., de même que dans les forces armées ou chez diverses catégories d'employeurs (tableau 5.32). Ceux qui sont entrés sur le marché du travail en oeuvrant auprès de la population en général, ou de diverses populations particulières, ont réussi à conserver leur emploi initial dans une proportion qui varie entre 71,4% et 76,9% (tableau 5.33).

En résumé, et avant d'aborder les autres formes de mobilité (géographique, linguistique, sociale), il ressort de l'examen des données qui portent sur la mobilité horizontale, verticale, interprofessionnelle et intersectorielle, que les diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1978, démontrent une certaine stabilité sur le marché du travail, lorsqu'ils oeuvrent à l'intérieur du système de l'éducation dans lequel on retrouve la très grande majorité d'entre eux.

C'est donc en tant que professeur que cette catégorie de diplômés réussit à faire carrière jusqu'à la fin des années soixante-dix, beaucoup plus qu'à titre d'éducateur physique occupant un emploi dont les tâches et le statut s'apparentent à celui d'un professionnel, comme c'est le cas pour l'infirmière ou un conseiller en orientation lorsque ceux-ci travaillent au sein des institutions scolaires. Quelques possibilités furent

Tableau 5.32

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978, selon le type d'employeur qui les a engagés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et l'employeur actuel

EMPLOYEURS A L'ENTREE	EMPLOYEURS ACTUELS														TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	% N
1- Commission scolaire locale (primaire)	94,4	1,8					0,9	0,9		0,5	0,5		0,3		0,5	100 217
2- Commission scolaire régionale (secondaire)	6,5	84,3	4,5				1,9		0,9					1,9		100 108
3- Cegep			94,8		2,6									2,6		100 38
4- Université				85,7										14,3		100 7
5- Institution d'enseignement privée		7,1	3,6		82,1			3,6					3,6			100 28
6- Ministère de l'éducation																
7- Organisme régional/ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport/ou du conditionnement physique/ou du loisir	9,1	9,1	9,1				72,7									100 11
Compagnie privée/ou organisme public oeuvrant dans le domaine:														8,3		100 12
R- . du sport/ou du conditionnement physique	8,3	8,3						66,8	8,3							100 13
9- . du loisir	23,1	15,4							61,5							
10- Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	15,4				7,7					61,5		7,7	7,7			100 13
11- Hôpital/ou C.L.S.C.					16,7						66,6				16,7	100 6
12- Forces armées										20,0		80,0				100 5
13- Gouvernement	14,3	28,5							14,3				14,3	14,3	14,3	100 7
14- Compagnie privée ou à son compte	8,3	16,8	8,3		8,3					8,3				50,0		100 12
15- Autres employeurs			33,3												66,7	100 3
TOTAL %	46,0	21,9	9,4	1,3	5,7	0,0	2,5	2,3	2,3	2,3	1,0	1,0	0,8	2,5	1,0	100
N	221	105	45	6	27	0	12	11	11	11	5	5	4	12	5	480

Tableau 5.33

Mobilité des diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976 et 1978, selon le type de clientèles atteintes au moment de leur arrivée sur le marché du travail et celles qui sont actuellement desservies

CLIENTELES DESSERVIES A L'ENTREE		CLIENTELES ACTUELLEMENT DESSERVIES										TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%	N
1- Niveau primaire		92,4	1,9	0,5		2,5	0,5	1,4	1,0			100	210
2- Niveau secondaire		4,8	84,1	4,8		0,8	0,8	2,4	0,8	1,5		100	126
3- Niveau collégial		2,3		95,4						2,3		100	43
4- Niveau universitaire					100,0							100	3
5- Cadres scolaires et enseignants						100,0						100	5
6- Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs		100,0										100	1
7- Population en général		7,1	10,8	7,1				71,4		3,6		100	28
8- Populations spéciales		16,0	8,0					8,0	64,0	4,0		100	25
9- Employés ou clients desservis par une compagnie		5,0	15,0			5,0		15,0		60,0		100	20
10- Autres types de population			7,7					7,7	7,7		76,9	100	13
TOTAL	%	44,1	25,1	10,5	0,6	2,5	0,4	6,9	4,2	3,6	2,1	100	
	N	209	119	50	3	12	2	32	20	17	10		474

offertes à certains d'entre eux de débuter leur carrière dans le domaine de l'éducation physique, du sport et du conditionnement physique, de même qu'auprès de populations autres que les diverses clientèles scolaire.

La possibilité de pouvoir oeuvrer en éducation physique dans des champs et des secteurs autres que ceux reliés au système de l'éducation, commence à apparaître au cours des années soixante-dix, sans que l'on soit cependant en mesure d'affirmer à l'heure actuelle, que les tâches qui sont confiées à ce type de travailleurs leur sont exclusives. Un tel fait social s'inscrit tout au plus dans une perspective de démarrage de l'occupation à l'intérieur du processus de professionnalisation, en ce sens que de plus en plus d'éducateurs physiques semblent avoir la possibilité de faire carrière en ne possédant plus uniquement le statut de professeur.

5.1.2.6 La mobilité géographique

L'étude de la mobilité géographique porte généralement sur la façon dont s'équilibre ou "se redistribue la main-d'oeuvre à l'intérieur d'un pays en réponse à des modifications structurelles de la demande de main-d'oeuvre" (Hunter et Reid; 1968, 47).

> "L'équilibre réclame la mobilité des ressources et, pour les ressources humaines, cela signifie un mouvement net entre les régions où les emplois se font rares et celles où les offres abondent. En cas d'échec, c'est le chômage, généralement prolongé, accompagné peut-être d'une pénurie simultanée de main-d'oeuvre ailleurs. Si de nouveaux emplois ne se créent pas assez vite dans la région menacée, le problème risque de devenir endémique, même dans le cas où il se produit un exode, car l'accroissement naturel de la population active pourra rester supérieur aux sorties" (Hunter et Reid; 1968, 47).

Le devenir d'une occupation, ainsi que l'étude et la vitesse de son implantation, peuvent être affectés lorsque le mécanisme de répartition de sa main-d'oeuvre fait défaut. Outre le fait que l'examen de la mobilité géographique peut servir à déterminer jusqu'où la concentration de certaines catégories de travailleurs se manifeste au sein de diverses régions, une telle opération peut servir à mettre en évidence l'ampleur de la "migration interrégionale" d'une catégorie de travailleurs. De telles informations permettent aussi

de prévoir les effets que l'absence ou le faible taux de tels mouvements peuvent avoir sur le surplus ou la pénurie de main-d'oeuvre dans des régions particulières, compte tenu du fait que "les mouvements nets interrégionaux de salariés se font généralement à destination des régions où les revenus, les gains et le taux d'emploi sont plus élevés, comme le laissent supposer les théories de la mobilité fondées sur la notion d'avantage net" (Hunter et Reid; 1968, 66). Chez les professionnels, les facteurs qui sont susceptibles d'expliquer leur forte concentration dans les grands centres sont principalement:

> "l'importance relative de la population dans ces milieux, l'infrastructure industrielle et les services nécessaires à l'exercice de certaines professions, le mode de répartition des tâches et, en particulier, la dépendance de certaines professions entre elles, les disparités de revenus existant entre les habitants des diverses régions (...) ainsi que par diverses raisons liées au système d'éducation: le faible pourcentage d'étudiants originaires des régions excentriques admis dans les programmes préparatoires à l'exercice d'une profession, la concentration de ces programmes dans des établissements situés dans de grands centres urbains ainsi que les contenus orientés vers un type de pratique spécialisée exigeant une forte concentration de population" (Office des professions du Québec; 1979; 18-19).

D'après Hunter et Reid, "il existe trois types principaux de mobilité géographique: la mobilité interrégionale[1] - le mouvement de travailleurs à travers les limites des régions; la mobilité intra-régionale - le mouvement de travailleurs à l'intérieur d'une même région; et la mobilité interne des marchés locaux de l'emploi - le mouvement de travailleurs à l'intérieur d'un même marché local de l'emploi" (1968, 77, 45-46).

---

[1]Pour les besoins de leur étude, le terme "région" signifie "une zone géographique d'une étendue appréciable par rapport à l'ensemble du pays et dont les limites peuvent être tracées en fonction de considérations économiques ou administratives" (Hunter et Reid; 1968, 45). Dans le cadre de notre recherche, les dix régions administratives identifiées sont celles qui sont utilisées par le gouvernement du Québec.

L'examen de chacune de ces formes de mobilité sort des limites de la présente étude, de même que l'élaboration d'un cadre théorique qui permettrait de délimiter de façon précise les marchés du travail. De plus, une telle étude nécessite que l'on se base sur les frontières géographiques qui correspondent aux limites "naturelles" du marché de l'emploi, plutôt que d'utiliser celles qui sont déterminées pour les fins administratives de la province de Québec.

Enfin, il n'a pas été possible de tenir compte de l'influence que peuvent exercer sur le profil de carrière des diplômés en éducation physique certains facteurs d'ordre secondaire tels le climat, les obstacles naturels, etc. Il en est de même de l'impact que peuvent avoir sur la mobilité ou la stabilité de ce type de travailleurs les divers moyens de transport disponibles dans une région donnée, soit pour se rendre au travail et/ou revenir au lieu de résidence.

> "Le trajet quotidien à faire entre le domicile et le lieu de travail compte pour beaucoup dans la mobilité géographique. Si le travailleur bénéficie de bons moyens de transport, publics ou privés, il se trouvera mieux à même de s'intéresser à des perspectives d'emplois variés, sans que le problème d'un changement de résidence ait à se poser" (Hunter et Reid; 1968, 38).

Compte tenu de ces remarques il importe surtout de connaître, dans le cas présent, quelle proportion des diverses cohortes de diplômés en éducation physique travaille dans chaque région administrative du Québec.

En ce qui concerne la "mobilité interrégionale", l'attention sera centrée sur le fait que le répondant travaille ou non dans la région administrative où il est né, où il est demeuré le plus longtemps et où il a effectué ses études universitaires de premier cycle en éducation physique.

La région de Montréal est la partie de la province où l'on retrouve la plus forte concentration de la population étudiée au cours de cette enquête (tableau 5.34). C'est aussi celle où environ 35% des diplômés ont réussi à se trouver un emploi qui est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Cette proportion

s'élève légèrement chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix (de 37,4% à 43%), et l'on constate qu'il en est de même pour ceux qui ont réussi à obtenir un emploi qui est non relié à leur formation universitaire originelle.

Contrairement à ce qui se produit dans la région du Bas St-Laurent-Gaspésie ainsi que dans celle de l'Outaouais, du Nord-Ouest et de la Côte-Nord, la zone Saguenay Lac St-Jean offre de moins en moins de possibilités d'emplois à ce type de gradués qui aspirent faire carrière en éducation physique. Depuis la seconde moitié des années soixante-dix, une situation semblable se manifeste dans les districts de Québec, de Trois-Rivières, ainsi que dans les Cantons de l'Est. Cette catégorie de travailleurs commence à apparaître au Nouveau-Québec au cours de la même période. Fort peu émigrent hors des frontières de la province.

En ce qui concerne la mobilité interrégionale, 63,7% des répondants ont réussi à trouver un emploi dans la région où ils sont nés (tableau 5.35, ligne A) et presque autant (59,9%) travaillent dans la zone où ils sont demeurés le plus longtemps (tableau 5.35, ligne B). Même si la situation a grandement fluctué depuis la seconde moitié des années soixante-dix, environ 56% des diplômés en éducation physique occupent un emploi à temps complet dont le lieu de travail se situe dans la région où ils ont effectué leurs études universitaires de premier cycle (tableau 5.35, ligne C).

D'après Hunter et Reid (1968, 67), les mouvements de main-d'oeuvre se font en direction des régions les plus avantageuses. Il semble en être de même pour les éducateurs physiques lorsqu'on observe comment ces derniers se sont distribués sur le territoire durant le dernier quart de siècle. Outre la région métropolitaine (06), ce type de travailleurs s'est d'abord concentré dans les zones administratives où il existe de grands centres urbains. Ce n'est que par la suite que leur migration s'effectue de manière progressive vers des territoires plus éloignés.

5.1.2.7 La mobilité linguistique

Même si le Québec francophone constitue le principal marché de travail des diplômés en éducation physique, il demeure que la connaissance et

Tableau 5.34

Distribution des diplômés en éducation physique d'après la région administrative de travail, selon le moment de l'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Région administrative		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
01 - Bas St-Laurent Gaspésie		4,6	5,1	8,2	7,0	4,6	4,4	0,0	0,0
02 - Saguenay Lac St-Jean		8,0	4,8	2,1	3,5	12,3	8,9	4,3	3,4
03 - Québec		22,4	23,1	16,4	10,5	16,9	26,7	19,6	20,9
04 - Trois-Rivières		7,8	6,1	5,8	0,0	6,2	6,7	2,2	0,0
05 - Cantons de l'Est		12,1	13,7	12,9	10,5	7,7	6,7	4,3	10,3
06 - Montréal		35,1	34,8	37,4	43,0	40,0	33,3	50,0	51,7
07 - Outaouais		4,6	5,8	5,4	8,1	4,6	6,7	10,9	10,3
08 - Nord-Ouest		2,6	3,6	6,1	8,1	3,1	4,4	4,3	0,0
09 - Côte-Nord		0,3	2,3	4,2	4,6	3,1	0,0	2,2	0,0
10 - Nouveau-Québec		0,0	0,0	1,2	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0
11 - Hors du Québec		1,7	0,7	0,3	1,2	1,5	2,2	0,0	3,4
12 - Hors du Canada		0,8	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	348	394	428	86	65	45	46	29

Tableau 5.35

Distribution du lieu de travail des diplômés en éducation physique, d'après la région d'origine, le lieu de séjour prolongé, et celui où les études de premier cycle furent effectuées, selon le moment d'obtention du baccalauréat

Région où le diplômé:		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %
A - Est originaire	%	62,4	63,8	64,2	66,2	63,7
	N	253	273	295	73	894
B - Est demeuré le plus longtemps	%	60,6	60,6	55,1	69,8	59,9
	N	166	190	175	60	591
C - A effectué ses études universitaires en éducation physique	%	54,5	57,8	50,0	68,7	55,8
	N	154	189	165	60	568

l'utilisation de la langue anglaise représente, pour tout travailleur d'expression française qui habite en Amérique du Nord, un atout supplémentaire non seulement sur le plan de la mobilité mais aussi en ce qui concerne divers aspects de sa formation initiale et continue.

Afin de déterminer si les éducateurs physiques sont familiers avec la langue qu'utilise la très grande majorité des nord-américains, il importe de connaître jusqu'où ces derniers sont capables de lire et de rédiger des textes en anglais, ainsi que d'entretenir une conversation et de suivre une conférence dont l'exposé est fait dans cette langue.

Globalement, les diplômés en éducation physique qui occupent un emploi relié au domaine de leur formation originelle sont capables de lire des écrits et d'entretenir une conversation en anglais de façon plus efficace que lorsqu'arrive le moment de suivre une conférence ou de rédiger un texte qui se réfèrent à cette langue. Ceux qui occupent un emploi dans un secteur autre que celui vers lequel les destinaient normalement leur formation originelle se sentent cependant plus à l'aise pour lire et écouter, que rédiger ou entretenir une conversation en langue anglaise (tableau 5.36).

En ce qui concerne de façon plus spécifique la lecture d'écrits présentés dans cette langue, les anciens diplômés (1953-1971) démontrent plus de capacités à le faire que ceux qui ont obtenu leur diplôme durant les années soixante-dix (tableau 5.36, A). Il en est de même en ce qui est de la rédaction de textes (tableau 5.36, B), la possibilité de suivre une conférence (tableau 5.36, C), ainsi que lorsqu'arrive le moment d'entretenir une conversation en langue anglaise (tableau 5.36, D).

Exception faite de 11,4% à 20,4% des individus qui font partie des diverses catégories de diplômés retenues pour les fins de cette étude, la très grande majorité des éducateurs physiques sont capables de lire des volumes ou des magazines rédigés en langue anglaise (item A). Comparativement à leurs prédécesseurs, la possibilité d'être mobile sur le marché du travail nord-américain décroît rapidement chez les personnes qui ont gradué entre 1972 et 1979, si l'on tient compte du fait qu'environ 43% éprouvent beaucoup de difficulté à entretenir une conversation en langue

Tableau 5.36

Niveau de capacité des diplômés en éducation physique à pouvoir utiliser la langue anglaise, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Niveau de capacité à pouvoir:	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Lire des écrits rédigés en langue anglaise								
- oui	71,7	58,9	55,8	59,8	85,3	60,5	58,7	62,1
- en grande partie	16,9	22,7	23,7	26,4	10,3	25,6	23,9	17,2
- quelque peu	9,4	16,6	17,4	10,3	4,4	14,0	17,4	17,2
- non	2,0	1,8	3,0	3,4	0,0	0,0	0,0	3,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	350	397	430	97	68	43	46	29
B) Rédiger des textes en langue anglaise								
- oui	39,5	24,7	21,9	26,4	53,7	33,3	28,3	41,4
- en grande partie	17,2	19,6	16,3	21,8	13,4	4,8	8,7	13,8
- quelque peu	27,5	32,0	34,0	39,1	23,9	33,3	45,7	24,1
- non	15,8	23,7	27,7	12,6	9,0	28,6	17,4	20,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	349	397	429	87	67	42	46	29
C) Suivre une conférence dont l'exposé est fait en langue anglaise								
- oui	47,3	30,5	27,5	32,2	65,7	34,9	41,3	41,4
- en grande partie	22,3	26,4	26,6	37,9	13,4	20,9	17,4	24,1
- quelque peu	18,6	27,0	24,2	14,9	17,9	32,6	28,3	20,7
- non	11,7	16,1	21,7	14,9	3,0	11,6	13,0	13,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	349	397	429	87	67	43	46	29
D) Entretenir une conversation en langue anglaise								
- oui	65,7	34,9	41,3	33,3	44,6	30,8	27,1	51,7
- en grande partie	13,4	20,9	17,4	20,7	21,4	20,5	20,8	13,8
- quelque peu	17,9	32,6	28,3	34,5	22,9	35,6	36,4	31,0
- non	3,0	11,6	13,0	11,5	11,1	13,1	15,7	3,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	67	43	46	87	350	396	428	29

anglaise (item D), et qu'un pourcentage encore plus élevé (51,7% à 61,7%) ont de la difficulté à rédiger un texte en utilisant cette langue (item B). Un tel état de fait représente une frontière sur le plan de la formation continue puisqu'environ 30% des anciens (1953-1971) et des nouveaux (1979) diplômés ne peuvent suivre une conférence dont l'exposé est fait dans cette langue, et qu'il en est de même pour près de 44% des individus qui ont gradué entre 1972 et 1978.

En résumé, un nombre relativement élevé d'éducateurs physiques ont une faible connaissance de la langue anglaise sur les plans oral et écrit. Cela a pour effet de limiter leur mobilité sur le marché du travail presqu'exclusivement à la communauté québécoise d'expression française. Même si plusieurs ont la capacité de poursuivre leur formation en consultant des volumes ou des revues rédigées en langue anglaise, beaucoup sont confrontés à l'impossibilité de poursuivre des études graduées hors des frontières du Québec.

5.1.2.8 La mobilité sociale

Dans une société de type industriel, l'occupation sert non seulement à localiser une personne dans la structure du marché du travail, elle représente aussi l'un[1] des facteurs importants qui permet d'identifier, en partie, le statut que celui-ci occupe sur l'échelle sociale.

> "L'occupation représente un ensemble de valeurs et définit une personne aux yeux des autres mieux que tout autre critère. Cette importance accordée à l'occupation est un phénomène plutôt propre aux sociétés industrielles où le travail a acquis une plus grande importance. L'individu consacre la majorité de son temps et de ses efforts à son occupation; il s'y prépare parfois longuement, il y engage presque toute sa personnalité et ses possibilités; le choix de son occupation peut être un indice de ses valeurs dominantes" (Laplante; 1960, 73).

[1] Même s'il existe un lien étroit entre la situation occupationnelle et la stratification sociale, et que le changement d'occupation peut servir de voie à une ascension sociale graduelle, d'autres critères tels que le lieu de résidence, la possession de certains biens, etc., sont parfois utilisés pour déterminer la place d'un individu dans la structure sociale.

Tout comme les occupations de type primaire, secondaire et tertiaire sont perçues de façon différente sur le plan économique, la perception que les individus peuvent avoir de la valeur ou de l'importance qu'une occupation possède dans la société varie parfois d'une génération à l'autre. L'écart qui existe, sur le plan du statut social et de la structure occupationnelle, entre l'occupation du père et celle de son fils ou de sa fille, peut être considéré comme un facteur qui nous renseigne sur la direction ascendante ou descendante de la mobilité, ainsi que sur l'ampleur de la "promotion sociale".

L'observation de la mobilité sociale est généralement centrée sur les mouvements qui se produisent entre les générations (mobilité intergénérationnelle) au niveau de la hiérarchie des occupations. Pour certains, ce type d'étude sous-entend parfois le passage d'une strate ou d'une classe sociale à une autre au sein d'une société donnée, puisque la classification des occupations qu'utilise le chercheur doit nécessairement être conforme au consensus général du milieu où se trouvent les individus concernés.

Dans le cadre de la présente étude, l'examen se limite à l'évaluation des changements qui se sont produits d'une génération à l'autre en comparant la situation occupationnelle du père à l'époque où son fils ou sa fille se trouvait dans sa phase de socialisation première ou initiale[1] c'est-à-dire à l'âge de 16 ans, avec l'emploi que détenait celui-ci ou cette dernière après avoir obtenu un diplôme universitaire en éducation physique.

Deux outils d'analyse ont été retenus pour procéder à l'examen de la direction de la mobilité sociale ainsi que la distance qui existe entre les deux générations concernées.

Le premier instrument utilisé est la classification des occupations en diverses catégories construite par de Jocas et Rocher, lesquels se sont inspirés des travaux de Natalie Rogoff[2] ainsi que de la

---

[1] Certaines recherches sur la mobilité sociale utilisent, comme point de comparaison, l'occupation pratiquée par le père au début ou à la fin de sa vie active.

[2] La classification de Rogoff est une modification du modèle jadis en vigueur aux Etats-Unis. "A modification of the intermediate list of the Bureau of Census in the United States, which is itself based on Alba Edwards well-known socio-economic classification of occupations" (De Jocas et Rocher; 1961, 468).

justification que J. Tuckman a fournie[1] au sujet de la possibilité d'utiliser, au Canada, la classification préparée par Alba M. Edwards pour le Bureau de la Statistique des Etats-Unis.

Le modèle proposé par de Jocas et Rocher en ce qui concerne les diverses catégories d'occupations comprend, au premier échelon, les professionnels; ensuite viennent ceux qui occupent un poste de gérance ou d'administrateur dans les moyennes ou grandes entreprises. En troisième lieu, on retrouve les semi-professionnels, suivis des administrateurs de petites entreprises. Les collets blancs et les employés de bureau se situent au cinquième rang, immédiatement avant les travailleurs spécialisés qui possèdent une carte de compétence. Quant aux trois derniers échelons, ceux-ci se présentent selon l'ordre suivant: les ouvriers semi-spécialisés, les personnes non spécialisées et les cultivateurs. Pour les fins de la codification, l'on a ajouté la catégorie "autre" dans le but de regrouper les indiviuds à la retraite, les chômeurs, les étudiants et les invalides. Les ménagères furent aussi incluses dans cette section.

En second lieu, l'échelle de Blishen-McRoberts a été utilisée afin de savoir où se situe l'occupation du père dans une strate socio-économique.

Aucune étude exhaustive de la mobilité sociale des diplômés en éducation physique n'a été effectuée étant donné que ce genre d'analyse nécessite un examen approfondi de la relation qui existe entre les différentes facettes du phénomène concerné et compte tenu du fait qu'il existe encore de nombreux problèmes au sujet de l'interprétation de ce type de données.

> "Les catégories statistiques utilisées, dont dépend notamment la définition de la 'mobilité' n'ont pas toujours une signification sociologique très claire (...); l'analyse des tables de mobilité

---

[1]Tuckman a obtenu un degré de corrélation de 0,97 entre une échelle de vingt-cinq occupations, établie selon le prestige à Montréal et l'échelle de Paterson à propos des mêmes occupations à Minneapolis (Tuckman; 1947, 71-74).

> se fait trop souvent catégorie par catégorie, sans tenir compte du fait que la mobilité est un phénomène 'structurel' (...) c'est-à-dire que les mouvements à partir d'une catégorie sociale et vers elle influencent et sont influencés par les mouvements à partir des autres catégories et vers elles; ce phénomène ne peut être perçu que si l'on prend en compte simultanément toutes les catégories de la table de mobilité" (Bertaux; 1969, 450).
>
> "In the area of social stratification the social origins of practitioners, the utilization of professionalism as a class characteristic are all important areas for study (Klegon; 1975, 25).
>
> "La mobilité sociale, dont le champ fait intervenir toute la dynamique de la relation individu/structure et des transactions entre générations et entre classes (...) a donné lieu, au cours de la dernière décennie, au développement d'un large éventail de modèles permettant les uns de rendre compte des déterminants individuels de la mobilité, les autres de ses déterminants structurels, d'autres enfin de l'intersection des deux ordres de phénomènes; et le champ paraît loin d'être fermé" (Préambule; Sociologie et Sociétés; vol. 8, no 2, octobre 1976, 5).

En plus des difficultés inhérentes au sujet étudié, il importe de souligner que certaines recherches sur la mobilité sociale, effectuées au moyen de la structure de prestige occupationnelle sont fort controversées sur le plan idéologique, compte tenu de la nécessité de différencier et de classifier de manière hiérarchique les occupations, en utilisant des critères économiques ou socio-culturels qui ne sont pas acceptés de façon univoque par les nombreux chercheurs qui s'intéressent à l'analyse de ce phénomène social.

Enfin, comme la mobilité professionnelle suppose un élargissement de l'espace social du travailleur, et tout en tenant compte de la présence de multiples facteurs qui sont susceptibles d'exercer une influence sur la mobilité occupationnelle et sociale, il n'apparaît pas opportun, dans le cadre de la présente thèse, d'examiner la manière dont certains éléments ayant une connotation politique, économique ou culturelle, peuvent exercer une influence sur la mobilité sociale des éducateurs physiques.[1]

---

[1]A titre d'exemple jusqu'où certaines conditions, telles que l'accessibilité au système d'éducation et la possibilité de passer d'une strate.../

L'un des éléments qui exercent une influence sur le statut social que possède un individu est le niveau de scolarité qu'il a atteint.

En ce qui concerne le père du répondant, l'examen des données contenues dans le tableau 5.37 (item A), démontre que seulement 12,2% ont effectué des études au niveau universitaire, comparativement à 3,6% du côté maternel (item B). Dans le premier cas, on note cependant une nette augmentation de ce pourcentage au fil des années de promotion puisque celui-ci atteint 17,1% en ce qui concerne le nouveau diplômé (1979) comparativement à 9,7% chez ceux dont le fils ou la fille font partie de la première vague (1953-1971).

La grille de Jocas/Rocher classifie l'occupation de professeur dans la catégorie des semi-professionnels. Puisque 82,8% des diplômés en éducation physique détiennent un statut socio-culturel supérieur à celui de leur père, il s'ensuit que lorsqu'on compare leur occupation à celle de ce dernier, plus de huit répondants sur dix ont connu une mobilité sociale ascendante (tableau 5.38).

Si l'on se base sur l'échelle de Blishen/McRoberts qui place les "instituteurs d'école primaire, les professeurs d'école secondaire ainsi que les travailleurs assimilés" au 120e rang sur l'index socio-économique (55.5801, strate 5), il s'ensuit que ceux qui détiennent au moins un tel poste ou l'équivalent occupent, dans une proportion de 70% une strate socio-économique plus élevée que celle de leur père (tableau 5.39). Toutefois, le pourcentage diminue d'année en année lorsqu'on compare le taux de personnes concernées (73,5%) chez les anciens diplômés (1953-1971), à celui qui prévaut (64,9%) chez ceux qui font partie de la dernière vague (1979).

Bien que diverses formes de mobilité (géographique, linguistique, sociale) semblent avoir à première vue un impact relativement secondaire

---

...[1](suite) sociale à une autre (open-class system), ont pu exercer une influence positive ou négative sur le type de travailleur que nous avons retenu pour les fins de notre étude?

Tableau 5.37

Niveau de scolarité des parents des diplômés en éduction physique selon le moment d'obtention du baccalauréat

Niveau de scolarité		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL	
						%	N
A) Scolarité du père:							
- Primaire-élémentaire 1e cycle (1e cycle: 1e, 2e, 3e)		5,7	4,3	4,6	2,8	4,7	65
- Primaire-élémentaire 2e cycle (2e cycle: 4e, 5e, 6e, 7e)		40,6	37,4	37,4	35,1	38,1	531
- Secondaire 1e cycle (1e cycle: Sec. 1-2-3 (8e, 9e, 10e)		21,8	22,8	20,1	21,6	21,6	300
- Secondaire 2e cycle (2e cycle: Sec. 4-5 (11e, 12e)		15,8	16,7	16,2	16,2	16,2	226
- Collégial 1-2-3		6,4	6,2	8,8	7,2	7,2	100
- Universitaire (1e cycle)		4,7	7,6	8,5	11,7	7,4	103
- Universitaire (2e cycle)		2,5	3,6	2,8	5,4	3,2	44
- Universitaire (3e cycle)		2,5	1,4	1,6	0,0	1,6	23
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	404	420	457	111		1 392
B) Scolarité de la mère:							
- Primaire-élémentaire 1e cycle (1e cycle: 1e, 2e, 3e)		2,8	1,9	2,8	1,8	2,5	34
- Primaire-élémentaire 2e cycle (2e cycle: 4e, 5e, 6e, 7e)		43,5	39,5	36,8	25,7	38,7	536
- Secondaire 1e cycle (1e cycle: Sec. 1-2-3 (8e, 9e, 10e)		24,1	24,0	31,3	29,4	26,8	372
- Secondaire 2e cycle (2e cycle: Sec. 4-5 (11e, 12e)		20,5	20,5	19,0	22,9	20,2	280
- Collégial 1-2-3		6,1	9,2	7,5	15,6	8,2	114
- Universitaire 1e cycle		3,0	4,5	2,6	3,7	3,4	47
- Universitaire 2e cycle		0,0	0,4	0,0	0,9	0,2	3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	395	425	457	109		1 386

Tableau 5.38

Type d'emploi qu'occupait le père du diplômé en éducation physique lorsque ce dernier avait seize ans, selon le moment d'obtention du baccalauréat

Catégorie de l'occupation		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N
a - Professionnel		6,4	7,4	7,5	7,1	7,1	101
b - Gérance et administration		5,2	7,0	9,2	12,4	7,6	108
c - Semi-professionnel		2,7	1,9	2,8	3,5	2,5	36
d - Petit administrateur		23,8	21,8	19,0	17,7	21,1	300
e - Collet blanc, employé de bureau		8,1	9,0	9,2	11,5	9,0	128
f - Travailleur spécialisé		21,4	21,8	17,7	9,7	19,4	275
g - Travailleur semi-spécialisé		8,1	10,7	12,6	16,8	11,1	157
h - Travailleur non-spécialisé		13,5	10,2	11,7	13,3	11,9	169
i - Cultivateur		7,9	7,9	8,2	6,2	7,9	112
j - Autres catégories (militaire, etc.)		0,2	0,2	0,2	1,8	0,4	5
k - Sans travail (chômeur, rentier, etc.)		2,7	2,1	1,9	0,0	2,0	29
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	407	431	469	113		1 420

Tableau 5.39

Strate socio-économique qu'occupait le père du diplômé en éducation physique lorsque ce dernier avait seize ans, selon le moment d'obtention du baccalauréat

Strate socio-économique du père de l'informateur		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N
1		23,9	23,1	26,2	30,6	24,9	346
2		9,3	8,6	6,5	5,6	7,9	109
3		10,3	8,1	8,2	6,5	8,7	120
4		30,0	30,7	26,6	22,2	28,5	395
5		13,4	12,6	13,9	14,8	13,4	186
6		13,1	16,9	18,6	20,3	16,6	231
TOTAL	%	100	100	100	100	100	
	N	397	420	462	108		1 387

lorsqu'arrive le moment de procéder à un examen du profil de carrière d'un groupe de travailleurs, il demeure que certaines de ces facettes exercent une influence sur les possibilités et les limites dont ceux-ci doivent tenir compte, face à leur désir d'être mobile ou stable.

Le fait que les diplômés en éducation physique se soient concentrés dans les grands centres urbains avant de migrer par la suite vers des lieux de travail plus éloignés, démontre que cette occupation a commencé à s'implanter d'abord dans les régions les plus avantageuses.

L'une des causes du développement relativement lent qu'a connu cette occupation sur le plan de la stratification durant les années soixante, réside dans le fait qu'une bonne partie des éducateurs physiques qui ont gradué à cette époque, éprouvent beaucoup de difficulté à entretenir une conversation en langue anglaise, ou à y rédiger un texte, réduisant d'autant leur capacité de pouvoir poursuivre des études de 2e ou de 3e cycle aux Etats-Unis, ou au Canada anglais. Une telle frontière linguistique a aussi pour effet de limiter les possibilités d'emplois aux postes qui se situent presqu'exclusivement à l'intérieur de la communauté québécoise d'expression française.

Bien que la très grande majorité des éducateurs physiques ont un statut social et économique plus élevé que celui de leurs parents, qu'en est-il de leur perception du niveau de prestige que possède leur occupation au début des années quatre-vingts?

5.1.2.9 La perception du statut social de l'éducation physique

L'image qu'une personne se fait du statut social que possède son occupation sur l'échelle des professions, ainsi que la perception qu'il a du degré d'importance qu'allouent à son travail les personnes qui l'entourent influencent, jusqu'à un certain point, le prestige que celui-ci accorde aux diverses tâches ou fonctions qu'il a à accomplir au sein de l'entreprise qui l'emploie.

Cette représentation de la valeur que diverses entités sont susceptibles d'accorder au rôle qu'un individu peut jouer sur le marché du travail, influence aussi l'image qu'il se fait de son identité professionnelle et de sa personnalité sociale.

> "La personnalité sociale est cette identité qui assure à la personne une place dans la société et une certaine unité ou cohérence de son être et de son agir (...). Pour une large part d'elle-même, chaque personne se définit et agit par ses diverses identités sociales: nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, de classe, de région, etc." (Rocher; 1968, 129-130).

> "The ways in which [workers] view their occupation and the organization for which they work, is contingent on the way they visualize their role. Work identities vary because some individuals define the situation in which they find themselves differently from others" (Stamm; 1968, 201-202).

Après avoir cherché à connaître le statut social qu'accordent les éducateurs physiques au métier qu'ils pratiquent, il importe de préciser le niveau de considération que lui manifestent, selon eux, diverses catégories de personnes qui sont situées dans leur environnement social immédiat, c'est-à-dire leurs parents, les amis, les collègues de travail ainsi que leur employeur.

Tout en les incitant à se prononcer sur ce qu'ils estiment être les principaux motifs qui font qu'à leur avis une profession est supérieure à une autre, on tente de savoir ensuite jusqu'à quel point les éducateurs physiques considèrent que les diverses tâches qu'ils ont à effectuer pourraient être accomplies par d'autres types de travailleurs. L'examen des réponses reçues sur ce dernier aspect du statut social permet de connaître, en partie, la perception que les éducateurs physiques entretiennent à l'égard du rôle exclusif qu'ils sont susceptibles de jouer, à l'intérieur de l'organisme qui les emploie.

Le niveau de valorisation qu'accordent les diplômés en éducation physique à l'égard de leur "profession" est très élevé, peu importe le fait que ceux-ci occupent ou non un emploi relié au domaine dans lequel ils ont reçu leur formation universitaire originelle (tableau 5.40, A). Il semble

aussi en être de même de la part de leurs parents et de leurs amis (items B et C).

Toutefois, ce haut seuil d'estime tend à diminuer fortement dans l'esprit des informateurs, lorsqu'on leur demande quel niveau de considération semblent leur accorder l'employeur, ainsi que les personnes qui se situent soit dans le même milieu de travail qu'eux, soit dans la société en général. A titre d'exemple, quelque 80% des éducateurs physiques croient que leur occupation est bien perçue par leur employeur (tableau 5.40 D), comparativement à moins de 70% qui affirment en être de même de la part de leurs collègues qui travaillent dans le même milieu et qui ne pratiquent pas le même métier. Seulement un informateur sur deux a l'impression que celle-ci est bien considérée dans la société québécoise (tableau 5.40, E).

Sur ce dernier point, ce sont surtout les anciens diplômés (1953-1971) qui apparaissent les plus optimistes (53,7%), puisque ceux qui ont gradué durant les années soixante-dix ont de plus en plus l'impression que le statut social de l'éducation physique tend à diminuer dans l'esprit des gens qui font partie de la population en général. Près de deux personnes sur trois qui font partie de la dernière vague des diplômés (1979) et qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, estiment que leur occupation possède un faible prestige au Québec (tableau 5.40, F).

Une seconde façon de déterminer le statut que possède une occupation aux yeux de ses membres consiste à savoir jusqu'où ces derniers estiment nécessaire que quelqu'un possède le même type de formation académique et professionnelle qu'eux, pour être en mesure de remplir les tâches qu'ils ont à effectuer.

Environ 73% des individus qui font partie de la première ou de la dernière vague des diplômés, comparativement à près de 80% de leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1979, affirment qu'environ deux-tiers de leurs tâches pourraient être accomplies par des personnes qui ont reçu n'importe quelle formation universitaire en éducation physique ou en sciences de l'activité physique (tableau 5.41, A).

Tableau 5.40

Perception de la part des diplômés en éducation physique du niveau de considération que diverses catégories de personnes accordent à leur "profession", selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail *

CATEGORIES DE PERSONNES		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A - Le répondant									
. très bonne considération		64,1	66,1	73,2	69,8	50,7	43,6	57,8	39,3
. bonne considération		30,1	29,1	25,2	30,2	40,3	46,6	37,8	39,3
. faible considération		5,8	4,8	1,6	0,0	9,0	9,8	4,4	21,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	345	395	429	86	67	41	45	28
B - Les parents (père-mère) du répondant									
. très bonne considération		38,9	34,8	39,4	33,7	22,0	22,5	44,2	32,1
. bonne considération		51,5	52,6	51,6	51,2	64,4	72,5	51,2	50,0
. faible considération		9,6	12,6	9,0	15,1	13,6	5,0	4,6	17,9
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	324	382	419	86	59	40	43	28
C - Les amis du répondant									
. très bonne considération		27,0	24,5	32,2	25,9	15,4	19.0	28,6	29,6
. bonne considération		61,2	66,2	59,5	71,8	70,8	73,8	64,3	51,9
. faible considération		11,8	9,3	8,3	2,3	13,8	7,2	7,1	18,5
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	340	387	420	85	65	42	42	27
D - L'employeur									
. très bonne considération		24,4	21,9	28,6	29,4	29,6	17,5	27,0	29,2
. bonne considération		52,9	50,8	51,9	52,9	51,9	57,5	54,1	45,8
. faible considération		22,7	27,3	19,5	17,7	18,5	25,0	18,9	25,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	340	384	416	85	54	40	37	24
E - Les collègues de travail									
. très bonne considération		18,6	9,7	15,8	11,0	16,4	9,8	16,7	14,3
. bonne considération		53,6	55,2	52,5	53,7	55,7	56,1	59,5	50,0
. faible considération		27,8	35,1	31,7	35,3	27,9	34,1	23,8	35,7
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	338	382	417	82	61	41	42	28
F - La société en général									
. très bonne considération		7,7	3,4	4,1	3,5	4,6	2,4	0,0	3,7
. bonne considération		46,0	44,5	40,5	31,8	50,8	47,6	36,6	37,0
. faible considération		46,3	52,1	55,4	64,7	44,6	50,0	63,4	59,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	339	384	415	83	65	42	41	27

*Les catégories de réponse faible et très faible considération ont été regroupées ensemble.

Tableau 5.41

Catégories de personnes qui, d'après les diplômés en éducation physique, sont capables de remplir, jusqu'à un certain niveau, les tâches qu'ils accomplissent dans l'exercice de leurs fonctions, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

PROPORTION DE LA TACHE GLOBALE	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A - Quiconque a reçu une formation universitaire en éducation physique, peu importe sa spécialisation (son orientation) au 1er cycle								
. en totalité	46,3	61,0	52,8	36,8	9,8	34,1	39,0	37,0
. environ les 2/3	25,7	20,3	26,8	36,8	4,9	4,9	9,8	7,4
. environ le 1/3	15,9	13,3	13,8	18,4	29,5	29,3	12,2	25,9
. aucunement	9,7	3,6	3,8	2,3	34,4	19,5	22,0	22,2
. ne sais pas	2,4	1,8	2,8	5,7	21,3	12,2	17,1	7,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	339	390	426	87	61	41	41	27
B - Quiconque a reçu un diplôme collégial de technicien en loisir								
. en totalité	1,8	4,4	4,0	3,4	1,7	4,9	20,0	18,5
. environ les 2/3	7,6	10,9	11,9	9,2	3,4	12,2	7,5	11,1
. environ le 1/3	30,6	33,1	35,2	47,1	10,2	17,1	12,5	18,5
. aucunement	53,9	43,0	38,0	35,6	72,9	53,7	35,0	44,4
. ne sais pas	6,1	8,6	10,9	4,6	11,9	12,2	25,0	7,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	330	384	421	87	59	41	40	27
C - Quiconque détient un certificat émis par une ou plusieurs fédérations sportives								
. en totalité	1,8	3,9	2,9	2,3	0,0	2,4	13,2	19,2
. environ les 2/3	8,1	12,6	9,3	9,3	1,7	4,9	5,3	0,0
. environ le 1/3	28,4	34,0	37,4	46,5	6,9	17,1	10,5	23,1
. aucunement	53,9	41,1	40,2	36,0	79,3	58,5	47,4	50,0
. ne sais pas	7,8	8,4	10,2	5,8	12,1	17,1	23,7	7,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	334	382	420	86	58	41	38	26
D - Quiconque s'intéresse de près au sport et/ou à l'activité physique								
. en totalité	1,2	1,1	2,1	1,2	0,0	2,4	10,3	19,2
. environ les 2/3	1,5	5,3	3,3	8,2	0,0	2,4	0,0	7,7
. environ le 1/3	17,1	25,8	27,1	29,4	8,8	14,6	12,8	19,2
. aucunement	70,3	60,6	56,7	54,1	78,9	63,4	59,0	42,3
. ne sais pas	9,8	7,2	10,7	7,1	12,3	17,1	17,9	11,5
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	327	376	420	85	57	41	39	29
E*- Quiconque détient un baccalauréat d'enseignement ou qui est titulaire d'une classe régulière								
. en totalité	25,0	5,0	25,0	60,0	0,0	0,0	0,0	33,3
. environ les 2/3	0,0	42,9	15,0	20,0	0,0	0,0	0,0	50,0
. environ le 1/3	25,0	0,0	15,0	20,0	0,0	0,0	0,0	16,7
. aucunement	37,5	0,0	15,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
. ne sais pas	12,5	7,1	30,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	8	14	20	5	2	0	1	6

* Possibilité de réponse non comprise dans l'éventail des items insérés dans le questionnaire fourni aux informateurs.

Pour ce qui est des autres catégories de professeurs, aucun item n'avait été inséré dans le questionnaire à cet effet. Comme un certain nombre de répondants ont cependant tenu à mentionner cet élément il ressort, selon l'opinion émise par ceux qui ont gradué avant 1972 ainsi qu'entre 1976-1978, qu'au moins un éducateur physique sur quatre considère qu'une personne qui détient un baccalauréat en enseignement, ou qui est titulaire d'une classe régulière, est en mesure de les remplacer de façon fort adéquate puisqu'ils estiment que ceux-ci sont aptes à exécuter la totalité des tâches qui reviennent normalement à un diplômé en éducation physique (tableau 5.41, E). Cette opinion est partagée par un nombre encore plus élevé d'individus qui ont obtenu leur baccalauréat dans ce domaine de la connaissance entre les années 1972-1975 (50%), de même qu'en 1979 (60%).

Près de trois-quarts des informateurs considèrent que quiconque a obtenu soit un diplôme de technicien en loisir au niveau collégial (tableau 5.41, B), ou un certificat émis par une ou plusieurs fédération(s) sportive(s), ne peut être en mesure d'accomplir le tiers des tâches qui leur sont confiées en tant qu'éducateur physique (tableau 5.41, C). Enfin, environ 85% émettent l'opinion qu'il en serait de même si l'on tentait de les remplacer par quiconque s'intéresse de près au sport ou à l'activité physique (tableau 5.41, D).

Les éducateurs physiques qui détiennent un baccalauréat dans ce domaine de la connaissance se trouvent dans une situation relativement ambivalente sur le plan du statut de leur occupation en ce qui concerne le type d'agent susceptible de remplir les tâches assignées aux postes qu'ils occupent. Même si dans leur esprit il ne fait aucun doute qu'une personne qui ne possède pas de formation académique et professionnelle de niveau universitaire serait incapable de les remplacer de manière adéquate il demeure, dans l'esprit d'un certain nombre, que l'individu qui possède le statut de professeur pourrait être en mesure de remplir leur rôle, opinion qu'on ne rencontre certes guère chez les personnes qui font partie d'une profession reconnue sur les plans légal et social.

En ce qui a trait à l'importance qu'accordent les éducateurs physiques à certains éléments susceptibles de mettre en évidence le fait qu'une occupation est supérieure à une autre, il ressort, de la liste d'items sur lesquels les répondants avaient la possibilité de faire connaître leur opinion, que c'est le niveau d'autonomie qu'une catégorie de travailleurs peut disposer dans l'exercice de leurs fonctions qui leur apparaît être le facteur le plus crucial. La possibilité d'innover est aussi fortement valorisée (tableau 5.42).

Chez ceux qui travaillent dans le domaine de l'activité physique ou du sport, certains motifs de type extrinsèque comme de bonnes conditions de travail ou un meilleur salaire, priment sur le fait que l'avenir de l'occupation qu'ils pratiquent leur semble prometteur ou non. Cette dernière raison occupe une place relativement plus importante chez ceux qui ne travaillent pas dans le domaine de formation universitaire originelle. Ces derniers ont cependant tendance à valoriser davantage les conditions de travail, que le taux de rémunération.

La sécurité d'emploi que semble procurer la pratique d'une occupation particulière, ainsi que la possibilité d'obtenir une promotion rapide en ce qui concerne le profil de carrière des répondants, possèdent un poids relativement faible, lorsqu'arrive le moment de fixer la position qu'une occupation détient par rapport à une autre.

En résumé, l'objectif visé par l'examen du statut social que semble détenir l'éducation physique au Québec ne vise pas à déterminer de façon exhaustive si les individus qui en font partie se considèrent professionnels au même titre que ceux qui sont membres des professions déjà établies. L'observation que l'on a fait de certains aspects de cette facette de la réalité sociale permet tout au plus de connaître, à l'intérieur de certaines limites, les niveau "d'estime" que cette occupation semble posséder au sein de la société, en se basant uniquement sur l'avis des principaux intéressés.

> "As an occupation gains stability from the phases of definition, differentiation, standard-setting, and technological refinement, it develops

Tableau 5.42

Raisons invoquées par les diplômés en éducation physique en ce qui concerne le fait qu'une profession peut être considérée supérieure à une autre, selon l'ordre d'importance des motifs évoqués, le moment de l'obtention du baccalauréat ainsi que le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Raisons invoquées	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE										DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE										Grand total pondéré	Rang
	1953-1971 total pondéré	rang	1972-1975 total pondéré	rang	1976-1978 total pondéré	rang	1979 total pondéré	rang	Total pondéré	Rang	1953-1971 total pondéré	rang	1972-1975 total pondéré	rang	1976-1978 total pondéré	rang	1979 total pondéré	rang	Total pondéré	Rang		
Parce qu'elle laisse une certaine autonomie à celui(celle) qui la pratique	684	1e	701	1e	729	1e	152	1e	2 266	1e	138	1e	70	1e	94	1e	60	1e	362	1e	2 628	1e
Parce qu'elle offre des possibilités d'innover	524	2e	557	2e	582	2e	135	3e	1 798	2e	115	2e	60	2e	70	2e	52	3e	297	2e	2 095	2e
Parce qu'elle offre de meilleures conditions de travail	486	4e	548	3e	557	3e	109	5e	1 700	3e	62	6e	47	4e	61	3e	57	2e	227	4e	1 927	3e
Parce qu'elle offre un bon salaire	496	3e	544	4e	514	5e	120	4e	1 674	4e	67	5e	45	5e	47	6e	36	7e	195	6e	1 869	4e
Parce que l'avenir de cette profession est prometteur	483	5e	447	6e	518	4e	144	2e	1 592	5e	81	3e	54	3e	54	5e	50	4e	239	3e	1 831	5e
Parce qu'elle suppose une bonne instruction	418	7e	488	5e	502	6e	108	6e	1 516	6e	56	7e	41	6e	55	4e	45	5e	197	5e	1 713	6e
Parce qu'elle offre une sécurité d'emploi	452	6e	430	7e	431	7e	94	8e	1 407	7e	53	8e	36	8e	40	8e	40	6e	169	8e	1 576	7e
Parce qu'elle offre des possibilités de promotion rapide sur le plan de la carrière individuelle	361	8e	427	8e	388	8e	99	7e	1 275	8e	73	4e	42	7e	45	7e	34	8e	194	7e	1 469	8e
Parce qu'on peut travailler pour soi (à son compte)	296	9e	306	9e	286	9e	60	9e	948	9e	51	9e	30	9e	38	9e	34	9e	153	9e	1 101	9e

*Pondération: 1e raison = 3 points;
2e raison = 2 points;
3e raison = 1 point.

> the need for status and esteem - the respectability needs. Practitioners want to speak with pride of their occupation and in what they do. They want to be respected by those they serve, their competitors in allied occupations, and by the public at large" (Wiggs; 1971, 58-59).

En se basant sur les éléments observés, il ressort que les diplômés en éducation physique ont une perception élevée de leur occupation et qu'ils considèrent en être de même des individus qui sont situés dans leur environnement social immédiat. Lorsqu'on les incite à se prononcer sur l'impression qu'ils ont du niveau d'acceptation de leur occupation par la société en général, plus de la moitié d'entre eux estiment cependant que les québécois ont une faible considération de l'éducation physique.

Cette pauvre impression que les éducateurs physiques semblent avoir de leur raison d'être et de leurs pratiques sociales à l'intérieur de la société québécoise laisse entrevoir la présence d'un sentiment relativement négatif qu'entretient un pourcentage assez élevé d'entre eux à l'égard de leur statut social ou de leur niveau d'acceptation au sein de cette société, ainsi qu'en ce qui concerne le prestige qui est rattaché aux rôles que ces derniers sont susceptibles de jouer compte tenu de leur formation de niveau universitaire.

Quant aux tâches que les éducateurs physiques ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions, l'identification de certaines façons d'être spécifiques à ce groupe occupationnel semble exister puisqu'un très fort pourcentage d'entre eux considèrent que le poste qu'ils détiennent ne peut être occupé par un individu qui ne possède pas de formation académique et professionnelle semblable à celle qu'ils ont acquise dans le domaine de l'éducation physique. Une telle façon de réagir semble tout à fait conforme à l'attitude que démontrent les travailleurs dont l'occupation s'inscrit à l'intérieur du processus de professionnalisation en ce sens qu'ils ne peuvent concevoir être remplacés par une personne qui ne possède pas les mêmes qualifications qu'eux et qu'ils estiment être les seuls aptes à exercer un tel métier. De plus, comme ils considèrent indispensable le service que leur groupe offre à la population, il ne leur semble guère possible que d'autres types de travailleurs puissent aspirer occuper le genre d'emploi

qui leur est officiellement assigné par l'employeur, voire même par la société. Toutefois, il semble exister à cet égard la présence d'une conception ambivalente chez un certain nombre d'éducateurs physiques qui estiment qu'un individu possédant le statut de professeur pourrait être en mesure de remplir leur rôle.

Le fait que l'éducateur physique possède d'une part une haute opinion de son statut et jouisse d'une certaine autonomie dans l'exercice de ses fonctions et que, paradoxalement, il entretient certains doutes quant au prestige et au pouvoir réel que détient son occupation dans la société, peut exercer une certaine influence sur l'attachement d'un travailleur à son emploi, ainsi que sur son désir de mobilité au cours de sa carrière.

Outre ces facteurs, d'autres éléments peuvent jouer un certain rôle sur ce plan. Plusieurs d'entre eux seront examinés après avoir traité, de façon sommaire, la problématique reliée à la mobilité volontaire ou forcée.

5.1.3.0 La mobilité volontaire ou forcée

L'examen des motifs qui peuvent exercer une influence déterminante sur la décision de changer de travail, que cette décision soit spontanée ou planifiée et que la mobilité se produise de façon continue ou discontinue, mérite d'être considéré dans une recherche qui porte sur l'étude de la situation professionnelle, étant donné que le comportement d'un travailleur sur le marché de l'emploi est influencé par les composantes psychosociales de la mobilité (l'adaptation psychologique et l'ajustement social), lesquelles l'incitent à poser ou non tel geste spécifique, dans tel contexte particulier.

> "The social act is dependent upon evaluation of present action in terms of desired (self-orientation) or desirable (other-orientation) consequences" (Chaves; 1971, 20-21).

> "Parmi les effectifs en place, il se produit des changements continuels pour des raisons diverses: la nature du travail peut se modifier et cesser de

> plaire à tel ou tel travailleur. Des emplois nouveaux, plus attrayants, peuvent se trouver disponibles et éclipser le prestige d'emplois traditionnels. La situation de famille du travailleur peut se modifier et l'obliger à changer d'emploi ou de lieu de travail. Sa notion des valeurs économiques et sociales peut évoluer et, une fois encore, provoquer la recherche d'une autre occupation. Sans doute peut-on imaginer bien d'autres raisons de ces mouvements" (Hunter et Reid; 1968, 32).

Une telle étude s'impose aussi en vertu du fait que chez les diplômés en éducation physique, les changements d'emploi qui se produisent pour des raisons personnelles ou structurelles peuvent engendrer, comme c'est le cas pour toute autre occupation ou profession, diverses contraintes mineures quant à l'orientation et au devenir de leur collectivité sur le marché du travail, advenant le cas où certains mouvements de main-d'oeuvre se produiraient en très grand nombre dans diverses directions.

Les changements d'emploi peuvent de plus exercer des pressions majeures sur l'orientation du profil de carrière de ce type de travailleurs, surtout lorsqu'une certaine proportion d'entre eux doivent changer de secteur ou de profession pour des motifs de type structurel, c'est-à-dire dans le cas où il n'existe que très peu de possibilités réelles d'emploi dans leur domaine de compétence, et qu'un certain nombre d'entre eux se voient contraints d'aller oeuvrer dans une sphère qui n'a guère de relation fonctionnelle avec la formation qu'ils ont initialement reçue.

Enfin, ce genre d'analyse permet de connaître les raisons qui sont à la base du mouvement de main-d'oeuvre des nouveaux diplômés au moment de leur arrivée sur le marché du travail et de comparer leurs motifs avec ceux qu'invoquent leurs aînés, en ce qui a trait aux mutations et aux départs de type volontaire ou forcé. Outre les causes qui se rapportent à la conjoncture du marché du travail, il demeure que "la première année d'emploi est souvent considérée comme critique" (Hunter et Reid; 1968, 112). C'est aussi le moment où les bons emplois se font rares et sont difficiles à localiser, compte tenu du fait que, sans que ce soit toujours une règle tacite, les employeurs et les syndicats ont tendance à accorder leur préférence aux candidats expérimentés plutôt qu'aux travailleurs nouvellement arrivés sur le marché de l'emploi.

Cet état de fait, susceptible de se manifester au moment de l'entrée dans le monde du travail peut constituer, en quelque sorte un "choc occupationnel" qui risque d'avoir des répercussions sur les perspectives d'emploi ultérieures des nouveaux diplômés, tout en augmentant leur propension à changer de secteur ou de profession. Cette dernière possibilité peut se produire lorsqu'un travailleur relativement jeune et mobile se voit brusquement contraint d'accepter, en début de carrière, un ou des emplois qui concorde(nt) plus ou moins avec ses ambitions originelles, ou celles qu'il a entretenues tout au long de la formation initiale, laquelle devrait généralement lui avoir permis d'acquérir un degré de qualification et de connaissance techniques suffisamment élevées et polyvalentes pour lui permettre de faire carrière dans cette occupation.

> "To a large extent young people's ambitions appear to be based upon the occupations that they expect to enter rather than upon the vocations that they would ideally choose to follow. Ambitions are anticipations of the direction that careers are going to take. They are products of occupations that individuals are in the process of entering rather than determinants of the patterns that careers take. This view of the relationship between careers and ambitions is contrary to popular conceptions of the way in which individuals choose to enter jobs. Nevertheless the available evidence suggests that ambitions are in fact products of careers. Ambitions are chosen on the basis of occupations entered, rather than the reverse" (Roberts; 1974, 148-149).

> "At entry to the labour force preference must become choice (...). Furthermore, choice must match the selection process of industry and commerce. For the majority of school leavers this means that choice is constrained by local opportunities. The wider the range of occupations in the local labour force, the greater the chance seems to be that young people will find the first job that they want" (Musgrave; 1974, 104).

Avant d'amorcer l'examen des motifs qui amènent les éducateurs physiques à changer volontairement d'emploi, il importe de souligner que les raisons qui incitent les travailleurs à quitter leur travail en vue d'en prendre un autre sont souvent nombreuses et complexes. De plus, il est

difficile de tracer une ligne de démarcation très nette entre la mobilité voulue et la mobilité forcée, étant donné que le changement d'emploi a généralement pour objectif ultime d'améliorer la situation du travailleur, que celui-ci soit obligé de changer d'occupation ou qu'il le désire personnellement.

> "Il y a mobilité volontaire même lorsqu'un travailleur est contraint de changer de profession parce qu'il ne peut y trouver d'emploi satisfaisant, à des conditions comparables à son dernier poste. La distinction est bien moins précise que dans le cas des changements d'emploi; car si l'expérience du chômage est une cause fréquente de changement d'emploi ou de mouvement géographique, il est rare que les salariés demeurent dans une catégorie professionnelle en déclin jusqu'au moment où il n'y aura pour eux aucune autre possibilité d'emploi dans cette catégorie. Il se produit donc certains mouvements volontaires devant une diminution des perspectives d'emploi, suffisamment accusée pour aboutir à un changement de métier forcé" (Hunter et Reid; 1968, 101).

Toutefois, l'on peut considérer qu'il y a un changement volontaire quand un individu exprime le désir de ne pas conserver l'emploi qu'il détient présentement. La mobilité est de type involontaire lorsqu'il devient évident que le travailleur est contraint de changer d'emploi alors qu'il s'en serait normalement abstenu. Cet aspect de la question est examiné en précisant la durée de la période pendant laquelle les diplômés en éducation physique pensent conserver leur emploi actuel, s'ils en avaient la possibilité. L'opinion qui est émise doit être considérée comme un projet d'intention, et les données ne peuvent être analysées en fonction de la probabilité de mouvement ou de la stabilité potentielle.

Indépendamment du fait que les facteurs qui poussent ou encouragent un travailleur à quitter son emploi, et ceux qui déterminent ou influencent son désir d'occuper un autre poste sont parfois différents, il demeure que les raisons qui sont à la base des mouvements de main-d'oeuvre peuvent être regroupés en deux grandes catégories: d'une part on retrouve les motifs intrinsèques ou personnels et, d'autre, part, les motifs extrinsèques qui se rattachent à la structure et/ou au fonctionnement du marché de l'emploi.

Bien qu'il soit difficile d'établir une ligne de démarcation très précise entre les motifs de type intrinsèque et extrinsèque, cette approche fut privilégiée plutôt que celle suggérée par Dan C. Lortie (1969, 1-53). Le modèle d'analyse préconisé par cet auteur se base sur l'existence de trois catégories de gratification chez les enseignants: celles à caractère extrinsèque (le salaire, l'influence, le respect de la part des autres, etc.); celles de type intrinsèque, c'est-à-dire ce qu'une personne retire de son travail (la possibilité d'étudier et de lire, d'être en contact avec des enfants ou des jeunes ainsi qu'avec d'autres collègues, etc.); et enfin, les gratifications dites dérivées (la sécurité d'emploi, les longues vacances, le peu de compétition, etc.).

5.1.3.1 Projet de mobilité

L'activité de recherche d'un emploi prend diverses significations aux yeux d'un travailleur.

Chez la personne qui possède déjà un emploi à temps complet, cela peut vouloir dire qu'elle n'est peut-être pas suffisamment satisfaite du poste, des fonctions ou des tâches qu'elle se doit d'accomplir, ou qu'elle aspire obtenir une situation possiblement meilleure sur le plan personnel ou occupationnel.

Pour l'individu qui a un emploi à temps partiel, ainsi que pour celui qui est soit aux études ou qui est aux prises avec le chômage, un emploi à temps complet représente une manière d'être actif sur le marché du travail, en plus de lui fournir une occasion de pouvoir mettre en valeur les connaissances qu'il a acquises durant son séjour dans une institution de formation qui offre un programme de formation destiné à préparer ce type particulier de main-d'oeuvre.

Parmi les diplômés en éducation physique qui travaillent à temps complet et dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique, on remarque que le pourcentage de ceux qui recherchent de façon active un autre emploi est pratiquement inexistant (1,5%) chez les bacheliers d'avant 1972 (tableau 5.43, A). Toutefois, celui-ci s'élève de façon relativement rapide chez ceux qui ont gradué

Tableau 5.43

Comportements invoqués par les diplômés en éducation physique en regard de la recherche d'un nouvel emploi, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Désirs manifestés	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Activité de recherche d'un emploi (personne qui a un emploi ou non)								
- cherche activement	1,5	4,7	10,4	22,1	6,2	0,0	20,0	50,0
- ne cherche pas activement mais est attentif aux occasions	28,0	40,1	30,7	41,9	25,0	39,5	35,6	28,6
- ne cherche pas	70,5	55,2	58,9	36,0	68,8	60,5	44,4	21,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	339	382	414	86	64	43	45	28
B) Genre d'emploi désiré par les personnes qui cherchent activement ou sont attentifs aux occasions								
- à temps complet	75,3	72,5	73,0	88,6	83,3	50,0	72,0	94,4
- à temps partiel	22,2	23,3	21,6	9,1	16,7	50,0	24,0	5,6
- à temps complet et à temps partiel	2,5	4,2	5,4	2,3	0,0	0,0	4,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	81	142	148	44	18	16	25	18
C) Raisons évoquées par les personnes qui ne cherchent pas d'emploi								
- a déjà un emploi qui lui convient	88,9	85,0	90,1	91,7	85,4	83,4	82,7	62,5
- n'est pas intéressé présentement, est enceinte, ou mère de famille	8,7	12,1	8,8	8,3	12,5	13,3	8,7	25,0
- est aux études	1,6	0,8	1,1	0,0	2,1	0,0	4,3	0,0
- autres raisons	0,8	2,1	0,0	0,0	0,0	3,3	4,3	12,5
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	252	240	263	36	48	30	23	8

entre 1976-1978 (10,4%), ou en 1979 (22,1%). Chez ces derniers, il importe aussi de tenir compte du fait que 41,9% de leurs collègues déclarent être attentifs aux diverses possibilités qui peuvent se présenter. Quant à ceux de la même promotion dont l'emploi actuel est peu ou pas relié au domaine de l'éducation physique, une personne sur deux tente de se trouver un autre emploi.

Le genre de poste auquel aspirent près de trois-quarts des personnes qui recherchent activement un autre travail, ou qui sont attentifs aux occasions qui peuvent se présenter, est généralement un emploi à temps complet (tableau 5.43, B). Ce désir se manifeste de manière plus forte chez les nouveaux diplômés (1979) étant donné qu'un très faible pourcentage (9,1%) recherche, à l'opposé, du travail à temps partiel.

La principale raison invoquée par les personnes qui ne sont guère intéressées à changer leur situation actuelle, et qui ne cherchent pas d'emploi, réside dans le fait que la très grande majorité d'entre elles cupent déjà un poste qui leur convient (tableau 5.43, C). Cela se confirme aussi par le fait que trois-quarts des anciens diplômés (1953-1971), ainsi que deux-tiers des gradués récents (1976-1978 et 1972-1975) qui occupent un emploi dans le domaine de l'éducation physique espèrent conserver celui-ci durant plus de cinq ans, voire même jusqu'au moment de leur retraite (tableau 5.44). Cette dernière remarque s'applique cependant beaucoup plus

Tableau 5.44

Période de temps que les diplômés en éducation physique espèrent pouvoir continuer à occuper l'emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Période de temps	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Entre 6 mois et 1 an	4,9	8,5	6,4	7,1	10,6	9,1	19,0	50,0
Entre 1 an et 3 ans	9,8	11,1	13,2	22,6	12,1	15,9	23,8	7,1
Entre 3 et 5 ans	8,9	12,6	15,8	26,2	19,7	22,7	16,7	14,3
Entre 5 et 10 ans	12,6	22,4	25,2	16,7	21,2	22,7	11,9	17,9
Plus de 10 ans	20,4	22,9	18,8	11,9	7,6	2,3	2,4	0,0
Jusqu'au moment de la retraite	32,8	14,4	12,0	4,8	15,2	11,4	9,5	0,0
Tant qu'il sera satisfait de son emploi actuel	10,6	8,2	8,7	10,7	13,6	15,9	16,7	10,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	348	389	425	84	66	44	42	28

aux individus qui font partie de la première vague de diplômés (1953-1971) puisque 32,8% formulent un tel désir, comparativement à ceux qui ont gradué durant les années soixante-dix et pour lesquels cette aspiration ne se retrouve que chez 4,8% à 14,4% d'entre eux. Chez ceux dont l'emploi n'est peu ou pas relié à leur formation universitaire originelle, le désir de conserver leur poste durant plus de cinq années, ou jusqu'au moment de leur retraite, est beaucoup moins élevé que chez leurs collègues qui oeuvrent dans le secteur de l'activité physique ou sportive.

Quelles raisons peuvent inciter les éducateurs physiques à changer d'emploi, ou à continuer d'occuper celui qu'ils détiennent?

5.1.3.2 Les motifs à la base du changement volontaire d'emploi.

Avant de procéder à l'examen des motifs qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête (été 1980), nous allons tenter de déterminer quelle valeur incitative peuvent avoir certaines raisons sur ce type de travailleurs, même si leur propension à changer d'emploi est relativement faible.

En ce qui concerne les raisons à caractère personnel, c'est-à-dire celles qui répondent à une sollicitation interne lorsqu'un individu "obéit à des besoins propres qu'il cherche à satisfaire" (Colette; 1966, 150), les éléments qui ont été considérés comme faisant partie de cette catégorie sont, outre l'ambition de travailler à son compte, le désir d'avoir plus de responsabilités, de vivre de nouvelles expériences, de même que la possibilité de bénéficier d'une plus grande autonomie lors de la préparation, l'exécution, ainsi que l'évaluation de la tâche principale à accomplir dans l'exercice de ses fonctions. On y retrouve aussi les motifs d'éthique professionnelle auxquels un individu se réfère compte tenu de son code moral.

Quant aux motivations de type extrinsèque, - celles "qui sont imposées à l'individu par son contexte social" (Colette; 1966, 151), - elles ont été regroupées en deux grandes catégories: les motifs à caractère institutionnel et contextuel.

Dans le premier groupe on y trouve le degré d'insatisfaction éprouvé par l'éducateur physique envers son milieu de travail et son emploi actuel,

ainsi que les difficultés qui peuvent découler de cet emploi, ou du fait de travailler avec son supérieur immédiat. Figurent aussi les cas où l'employeur exerce certaines pressions sur l'individu, soit dans le but de de l'exhorter à acquérir de nouvelles connaissances, soit de l'inciter à se spécialiser davantage.

Quant aux raisons d'ordre contextuel, celles qui ont été retenues sont la possibilité de faire le même travail ailleurs et d'obtenir un autre emploi qui offre un meilleur salaire immédiatement ou dans le futur. On y retrouve aussi la possibilité d'obtenir un travail qui offre une plus grande sécurité d'emploi, une promotion, ou le fait de pouvoir occuper en même temps un emploi à temps partiel. Enfin, l'éducateur physique peut désirer quitter son emploi actuel dans le but de vouloir pratiquer une profession plus prestigieuse ou d'orienter sa carrière dans un domaine autre que celui de l'éducation physique.

Pour l'ensemble des diplômés en éducation physique, le motif intrinsèque (tableau 5.45) qui revêt à leurs yeux une très grande importance parmi ceux qui leur ont été soumis porte sur la possibilité de vivre de nouvelles expériences (item C). Ils envisageraient aussi changer, sur une base volontaire l'emploi occupé au moment de l'administration du questionnaire, si on leur offrait un poste leur permettant d'avoir plus de responsabilités.

Des facteurs tels le désir d'avoir une plus grande autonomie en ce qui concerne la préparation (item D), l'exécution (item E) ou, l'évaluation (item F) de la tâche principale à accomplir, ainsi que la présence de motifs reliés à l'éthique professionnelle (item G) revêtent à leurs yeux une importance quasi identique pour les personnes qui font partie de diverses cohortes, sauf celle de 1979 où l'on constate une baisse d'environ 10% au sujet du code de déontologie.

L'examen plus spécifique de l'influence que semble exercer chacun de ces facteurs auprès des membres qui font partie des diverses cohortes démontre que, chez ceux qui font carrière dans le domaine de l'éducation physique, le désir de travailler à leur compte (item A) représente un facteur

Tableau 5.45

Motifs intrinsèques reliés aux modalités du travail à accomplir et qui incitent les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs intrinsèques reliés aux modalités du travail à accomplir	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Le désir de travailler à mon compte								
- très important	20,5	21,6	16,9	11,6	18,8	26,8	15,6	7,1
- important	29,5	21,6	20,2	19,8	23,4	24,4	22,2	21,4
- peu important	20,2	26,0	33,3	29,1	25,0	17,1	26,7	21,4
- non important	29,8	30,7	29,6	39,5	32,8	31,7	35,6	50,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	336	384	415	86	64	41	45	28
B) La possibilité d'avoir plus de responsabilités								
- très important	17,1	16,3	19,7	24,4	16,1	21,4	25,0	25,9
- important	36,3	36,5	32,5	32,6	43,5	38,1	31,8	40,7
- peu important	27,0	25,4	25,7	18,6	17,7	21,4	15,9	11,1
- non important	19,5	21,8	22,1	24,4	22,6	19,0	27,3	22,2
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	386	412	86	62	42	44	27
C) La possibilité de vivre de nouvelles expériences								
- très important	42,6	41,8	43,1	44,2	42,9	46,5	45,7	40,7
- important	36,3	35,6	32,8	32,6	36,5	32,6	30,4	33,3
- peu important	11,0	12,1	10,8	7,0	9,5	9,3	8,7	3,7
- non important	10,1	10,6	13,3	16,3	11,1	11,6	15,2	22,2
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	336	388	415	86	63	43	46	27
D) La possibilité d'avoir une plus grande autonomie dans la préparation de ma tâche principale								
- très important	22,7	16,4	18,6	20,0	31,1	23,3	26,1	14,3
- important	24,5	27,0	25,4	30,6	29,5	37,2	23,9	39,3
- peu important	23,6	24,6	25,7	17,6	19,7	25,6	28,3	10,7
- non important	29,3	32,0	30,3	31,8	19,7	14,0	21,7	35,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	335	378	413	85	61	43	46	28

Tableau 5.45 (suite)

Motifs intrinsèques reliés aux modalités du travail à accomplir et qui incitent les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs intrinsèques reliés aux modalités du travail à accomplir	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
E) La possibilité d'avoir une plus grande autonomie dans l'exécution de ma tâche principale								
- très important	23,4	20,1	20,6	23,5	31,7	27,9	28,3	17,9
- important	25,2	25,9	24,9	32,9	31,7	32,6	26,1	35,7
- peu important	22,2	23,7	24,9	14,1	16,7	27,9	26,1	10,7
- non important	29,1	30,3	29,5	29,4	20,0	11,6	19,6	35,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	379	413	85	60	43	46	28
F) La possibilité d'avoir une plus grande autonomie dans l'évaluation de ma tâche principale								
- très important	21,3	16,4	19,0	21,7	33,3	20,9	28,3	14,3
- important	25,8	28,2	24,3	31,3	31,7	37,2	21,7	42,9
- peu important	24,6	23,9	27,0	16,9	15,0	27,9	26,1	7,1
- non important	28,2	31,6	29,7	30,1	20,0	14,0	23,9	35,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	373	411	83	60	43	46	28
G) Des motifs d'éthique professionnelle (code moral)								
- très important	12,2	10,8	11,9	15,2	14,8	17,5	14,0	26,9
- important	35,4	29,6	30,6	26,6	29,5	27,5	30,2	30,8
- peu important	24,1	28,5	25,5	31,6	24,6	27,5	25,6	26,9
- non important	28,2	31,2	32,1	26,6	31,1	27,5	30,2	15,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	319	372	396	79	61	40	43	26

dont l'importance diminue au fil des années de promotion. Quelque 50% parmi les anciens diplômés (1952-1971) y accordent un certain intérêt, comparativement à 43,2% (1972-1975), 37,1% (1976-1978) et 31,4% (1979) des individus qui font partie des diverses cohortes qui ont obtenu leur baccalauréat par la suite.

En ce qui concerne le désir d'avoir plus de responsabilités (item B), celui-ci est partagé de façon égale par les membres qui font partie des diverses catégories de bacheliers regroupés pour les fins de l'analyse des données. Les nouveaux diplômés (1979) manifestent cependant des aspirations légèrement plus élevées à cet effet. Une telle tendance semble se produire dans le même sens pour ce qui est de l'obtention d'une plus grande autonomie, au moment de la préparation (item D), de l'exécution (item E), et de l'évaluation (item F) de la tâche principale à accomplir.

A l'opposé, les individus qui font partie de la première vague de diplômés (1953-1971) manifestent un intérêt légèrement plus élevé que leurs collègues qui ont gradué par la suite, en ce qui concerne l'importance que peuvent revêtir à leurs yeux les motifs qui se rapportent à l'éthique professionnelle (item G).

Enfin, la possibilité de pouvoir vivre de nouvelles expériences (item C) est perçue de façon égale par les individus qui font partie des diverses catégories d'éducateurs physiques ayant obtenu leur baccalauréat entre l'année 1953 et 1979.

D'autre motifs à caractère institutionnel peuvent exercer une certaine influence sur les diplômés en éducation physique, lorsque ceux-ci désirent changer volontairement d'emploi (tableau 5.46). A titre d'exemple, et de façon hypothétique puisque la question concernée avait été formulée de la sorte, on constate que parmi les facteurs retenus pour les fins de cette recherche c'est surtout le degré d'insatisfaction que l'on éprouve à l'égard du milieu de travail (item A), ainsi que le type d'emploi occupé (item B), qui constituent les principaux éléments susceptibles d'inciter les éducateurs physiques à poser un tel geste. Viennent ensuite les difficultés qui sont spécifiques à l'emploi concerné (item C), ainsi que celles qui découlent du travail qu'il importe d'effectuer avec le supérieur immédiat (item D). Quant aux pressions que l'employeur peut

Tableau 5.46

Motifs extrinsèques à caractère institutionnel qui pourraient inciter les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs extrinsèques à caractère institutionnel	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Le degré d'insatisfaction éprouvé envers le milieu de travail								
- très important	24,6	26,8	27,4	36,5	19,7	31,0	26,1	28,6
- important	33,5	31,7	32,2	24,7	31,1	35,7	37,0	35,7
- peu important	13,4	16,8	15,0	9,4	16,4	14,3	23,9	14,3
- non important	28,5	24,7	25,4	29,4	32,8	19,0	13,0	21,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	337	388	413	85	61	42	46	28
B) Le degré d'insatisfaction éprouvé envers l'emploi actuel								
- très important	21,9	21,8	21,8	30,2	21,7	23,8	30,4	25,0
- important	29,4	27,5	26,0	24,4	23,3	33,3	23,9	35,7
- peu important	16,8	21,8	20,1	18,6	18,3	14,3	28,3	21,4
- non important	31,8	28,8	32,0	26,7	36,7	28,6	17,4	17,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	385	412	86	60	42	46	28
C) Les difficultés rencontrées dans l'emploi actuel								
- très important	12,8	12,3	15,4	13,2	10,3	23,1	20,5	12,0
- important	20,2	26,4	22,3	35,5	20,7	20,5	18,2	24,0
- peu important	28,1	27,5	30,3	27,6	25,9	41,0	25,0	36,0
- non important	38,8	33,9	32,0	23,7	43,1	15,4	36,4	28,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	327	375	403	76	58	39	44	25

Tableau 5.46 (suite)

Motifs extrinsèques à caractère institutionnel qui pourraient inciter les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs extrinsèques à caractère institutionnel	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
D) La difficulté de travailler avec mon supérieur immédiat								
- très important	11,8	12,3	11,5	15,9	16,7	16,7	19,6	7,4
- important	23,9	22,7	23,0	25,6	23,3	23,8	15,2	25,9
- peu important	20,9	24,3	24,4	22,0	18,3	28,6	21,7	18,5
- non important	43,3	40,7	41,1	36,6	41,7	31,0	43,5	48,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	330	383	418	82	60	42	46	27
E) L'employeur exerce certaines pressions dans le but de m'inciter à acquérir de nouvelles connaissances								
- très important	5,5	4,2	5,6	4,8	3,3	9,8	4,3	0,0
- important	13,4	15,3	13,1	14,5	13,3	2,4	13,0	11,5
- peu important	32,5	33,2	33,7	25,3	45,0	31,7	23,9	34,6
- non important	48,6	47,2	47,6	55,4	38,3	56,1	58,7	53,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	329	379	412	83	60	41	46	26
F) L'employeur exerce certaines pressions dans le but de m'inciter à me spécialiser davantage								
- très important	6,4	5,3	6,8	3,6	3,3	9,8	8,7	0,0
- important	14,4	15,5	11,2	15,7	11,7	2,4	8,7	15,4
- peu important	31,2	32,9	32,7	24,1	45,0	34,1	26,1	30,8
- non important	48,0	46,3	49,3	56,6	40,0	53,7	56,5	53,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	327	380	410	83	60	41	46	26

exercer sur eux dans le but de les inciter à acquérir de nouvelles connaissances (item E), ou de se spécialiser davantage (item F), celles-ci ont une importance beaucoup moindre que les facteurs mentionnés précédemment.

L'observation du degré d'influence que chacun de ces facteurs peuvent avoir auprès des membres qui font partie des diverses cohortes laisse entrevoir, au fil des années de promotion, que les bacheliers en éducation physique accordent un intérêt de plus en plus élevé à l'égard du milieu du travail. Quelque 48,1% des anciens diplômés (1953-1971) considèrent ce facteur comme primordial, comparativement à 61,2% de ceux qui font partie de la promotion de 1979. Une telle tendance se retrouve aussi sur le plan des difficultés que ce type de travailleurs est susceptible de rencontrer en ce qui a trait aux tâches qui sont reliées à leur emploi (item C), ainsi que pour ce qui est du travail à accomplir avec leur supérieur immédiat (item D).

Le pourcentage d'éducateurs physiques qui considèrent que le degré d'insatisfaction qu'un individu éprouve à l'égard de son emploi constitue un motif suffisamment important pour quitter celui-ci varie guère d'une promotion à l'autre (item B). Tout en y accordant un poids beaucoup moins élevé, on constate la présence d'une tendance similaire entre les membres qui ont été regroupés à l'intérieur des diverses catégories de diplômés, pour ce qui est des pressions que l'employeur peut exercer dans le but de les inciter à acquérir de nouvelles connaissances (item E), ou à se spécialiser davantage (item F).

La possibilité d'obtenir un emploi qui offre davantage de chances d'être promus (item E), d'obtenir un meilleur salaire dans le futur (item C), ainsi que la recherche d'une plus grande sécurité d'emploi (item D), constituent les trois principaux éléments à caractère contextuel (tableau 5.47) auxquels les diplômés en éducation physique accordent une importance majeure. Viennent ensuite le désir de changer de carrière pour travailler dans un domaine autre que celui de l'éducation physique (item H) et la possibilité d'obtenir un autre emploi qui offre un meilleur salaire dans l'immédiat (item B). Après la possibilité de faire le même travail ailleurs (item A) on retrouve, loin derrière, le désir de pratiquer une

Tableau 5.47

Motifs extrinsèques à caractère contextuel qui pourraient inciter les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs extrinsèques à caractère contextuel	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) La possibilité de faire le même travail ailleurs								
- très important	11,9	10,8	17,1	21,2	11,3	2,4	6,5	3,6
- important	16,8	22,8	27,6	22,4	25,8	21,4	23,9	7,1
- peu important	24,5	21,0	21,2	30,6	25,8	16,7	32,6	28,6
- non important	46,8	45,4	34,1	25,8	37,1	59,5	37,0	60,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	327	381	410	85	62	42	46	28
B) La possibilité d'obtenir un autre emploi qui offre un meilleur salaire dans l'immédiat								
- très important	9,8	8,8	11,0	16,7	12,1	7,0	6,7	14,3
- important	30,6	35,3	34,1	28,6	29,3	25,6	35,6	42,9
- peu important	33,8	37,9	38,3	40,5	31,0	37,2	31,1	32,1
- non important	25,8	18,0	16,6	14,2	27,6	30,2	26,6	10,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	328	377	410	84	58	43	45	28
C) La possibilité d'obtenir un autre emploi qui offre un meilleur salaire dans le futur								
- très important	11,2	14,0	14,4	17,9	8,6	9,3	13,6	25,0
- important	43,2	37,1	37,5	40,5	46,6	37,2	45,5	42,9
- peu important	23,0	28,5	30,1	29,8	22,4	25,6	22,7	25,0
- non important	22,6	20,4	18,0	11,8	22,4	27,9	18,2	7,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	331	372	411	84	58	43	44	28
D) La possibilité d'obtenir un travail qui offre une plus grande sécurité d'emploi								
- très important	21,4	22,0	25,5	44,0	12,3	7,0	22,2	25,0
- important	26,8	29,2	30,6	29,8	26,3	27,9	26,7	50,0
- peu important	25,6	26,3	23,1	15,5	29,8	32,6	20,0	14,3
- non important	26,2	22,5	20,8	10,7	31,6	32,5	31,1	10,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	332	373	415	84	57	43	45	28

Tableau 5.47 (suite)

Motifs extrinsèques à caractère contextuel qui pourraient inciter les diplômés en éducation physique à quitter volontairement leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs extrinsèques à caractère contextuel	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
E) La possibilité d'obtenir un emploi qui pourrait offrir une promotion								
- très important	22,5	23,7	24,8	30,5	19,7	18,6	15,6	37,0
- important	38,1	43,3	35,7	36,6	44,3	32,6	48,9	33,3
- peu important	20,5	16,1	26,9	13,4	18,0	23,3	17,8	18,5
- non important	18,9	16,9	12,6	19,5	18,0	25,5	17,7	11,2
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	379	412	82	61	43	45	27
F) La possibilité d'obtenir un emploi à temps partiel								
- très important	1,7	3,7	3,6	5,0	0,0	9,3	2,6	0,0
- important	5,6	8,4	6,5	10,0	9,3	9,3	7,9	7,7
- peu important	12,9	20,5	22,3	27,5	14,8	23,3	18,4	23,1
- non important	79,8	67,4	67,6	57,5	75,9	58,1	71,1	69,2
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	303	356	385	80	54	43	38	26
G) Le désir de pratiquer une profession plus prestigieuse								
- très important	9,4	9,6	10,6	8,3	10,2	2,4	8,7	37,0
- important	16,4	20,1	17,4	25,0	23,7	16,7	23,9	14,8
- peu important	37,6	33,6	30,9	35,7	35,6	42,9	23,9	22,3
- non important	36,6	36,7	41,1	31,0	30,5	38,0	43,5	25,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	330	384	414	84	59	42	46	27
H) Le désir d'orienter ma carrière dans un domaine autre que celui de l'éducation physique								
- très important	16,3	16,6	17,0	12,2	22,4	19,4	21,1	23,1
- important	27,6	31,6	23,7	25,6	30,6	35,5	28,9	23,1
- peu important	28,5	25,6	24,0	23,2	22,4	29,0	21,1	3,8
- non important	27,6	26,2	35,3	30,0	24,6	16,1	28,9	50,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	319	367	388	82	49	31	38	26

profession plus prestigieuse (item G), et encore moins celui d'échanger un emploi à temps complet pour en obtenir un à temps partiel (item F).

L'examen de l'importance que revêt chacun de ces éléments auprès des individus qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, laisse entrevoir qu'un plus fort pourcentage de ceux qui ont obtenu leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix seraient davantage enclins que leurs prédécesseurs à quitter leur emploi, s'ils avaient la possibilité de faire le même travail ailleurs (item A). Environ 44% manifestent une mobilité potentielle à cet effet, comparativement à 33,6% pour ceux de 1972-1975 et à 28,7% parmi les anciens diplômés. Un phénomène semblable se manifeste sur le plan de la sécurité d'emploi (item D). Alors qu'environ 50% des individus qui ont gradué entre 1953 et 1975 estiment qu'ils seraient incités à changer d'emploi s'ils pouvaient obtenir davantage de garanties sur ce plan, entre 56,1% à 73,8% de leurs collègues qui ont obtenu un baccalauréat par la suite envisageraient aussi poser un tel geste si cela leur permettait d'améliorer leur situation sur ce point.

Lorsqu'on compare l'opinion émise par les membres qui font partie des diverses cohortes, on constate que les anciens (1953-1971) et les nouveaux diplômés (1979) sont légèrement plus intéressés que leurs collègues qui ont gradué en 1972-1978 par la possibilité d'obtenir un meilleur salaire dans le futur (item C).

Tout en demeurant l'item le plus valorisé, le désir d'obtenir un emploi qui offre des possibilités de promotion (item E) est davantage recherché par les personnes qui ont gradué entre 1972-1975 ou en 1979 (environ 67%), comparativement aux autres répondants (environ 61%). Ce sont aussi les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1975 qui affirment, dans une proportion légèrement plus élevée que ceux qui l'ont obtenu auparavant ou par la suite, être enclins à rechercher un emploi qui leur permettrait de faire carrière dans un secteur du marché du travail autre que celui de l'éducation physique (item H).

A l'exception des diplômés de 1976-1978, on constate que le désir de pratiquer une profession plus prestigieuse (item G), de même que la

possibilité d'obtenir un emploi à temps partiel (item F), augmente au fil des années de promotion. Les éducateurs physiques seraient-ils à la recherche d'un plus grand prestige social, puisque près de 45% affirment qu'ils seraient prêts à quitter volontairement leur emploi actuel et à orienter leur carrière dans un domaine autre que l'éducation physique s'ils en avaient la possibilité? Semblable désir n'existe certes pas dans une proportion aussi élevée chez les travailleurs qui possèdent le statut de professionnel.

Même s'il est difficile de déterminer quelle importance les goûts et les aspirations d'un travailleur peuvent avoir sur son désir de changer ou de conserver le poste qu'il occupe à un moment donné, il demeure que les facteurs qui se rattachent à la mobilité ou à la stabilité d'un travailleur sur le marché de l'emploi sont en quelque sorte interdépendants compte tenu du fait que, pour qu'il y ait mouvement de main-d'oeuvre, il importe que les avantages qu'une nouvelle occupation est susceptible de receler l'emportent sur l'attachement du travailleur envers l'emploi qu'il occupe déjà.

Après avoir procédé à un examen sommaire d'un certain nombre de raisons qui seraient susceptibles d'inciter les éducateurs physiques à changer d'occupation, ou à quitter l'emploi à temps complet qu'ils possèdent, il semble tout aussi nécessaire de considérer l'importance que ces derniers attachent à divers éléments qui peuvent exercer une influence bénéfique sur leur désir de conserver celui-ci.

5.1.3.3 La stabilité ou l'attachement de l'éducateur physique à son emploi

> "Studies of labour mobility had shown that careers tended to stabilise as people grew older. Super proposed the hypothesis that during their early years in employment young people's ambitions were both directing and being modified by their own work experience, until eventually the two came into harmony with one another, the individuals then settling down in an occupation and experiencing a feeling of achievement and self-fulfillment" (Roberts; 1974, 140).

D'après Hunter et Reid (1968, 102-103), les individus ont généralement tendance à rechercher la stabilité plutôt que la mobilité, après quelques années passées sur le marché du travail. Pour qu'une personne change volontairement de poste ou d'occupation, il importe que les avantages qu'elle est susceptible de retirer soient suffisamment considérables.

L'attachement d'un individu à son travail peut être perçu de différentes façons. Pour certains, la stabilité dépend des conditions considérées comme acceptables dans la pratique de leur métier. Pour d'autres, cette stabilité concorde avec le désir de prendre de l'expérience et de progresser à l'intérieur d'une entreprise au sein de laquelle ils aspirent faire carrière. Pour une troisième catégorie d'individus, cette relative permanence peut refléter la fidélité qu'un travailleur manifeste envers son emploi actuel, lequel sentiment peut s'amplifier lorsque la tâche à accomplir est relativement spécialisée, ou que celle-ci nécessite une formation académique et professionnelle relativement longue et onéreuse. A cet égard, Hunter et Reid ont constaté que "la stabilité est plus élevée dans les catégories professionnelles supérieures, et que 'le coût psychologique' ainsi que l'attachement au milieu et à l'entreprise jouent un rôle important" (1968, 67).

> "Lorsque les travailleurs suivent une période de formation prolongée ou acquièrent de l'expérience professionnelle pour améliorer leur efficacité (...) il faut tenir compte [parmi les facteurs qui influencent l'attachement à un emploi ou à une profession] des qualifications et de la formation acquises par les travailleurs pour s'acquitter de leur tâche. Il serait désavantageux, pour ces travailleurs, de prendre un métier où la formation et l'expérience acquises seraient pratiquement sans valeur. Les investissements consentis pour se perfectionner seraient stériles, puisque le gain à en retirer ne serait pas supérieur à celui des salariés inexpérimentés. Le souci de maintenir la valeur de capital ainsi constitué incite sans aucun doute ces types de travailleurs à la stabilité professionnelle, car ce n'est en général qu'en exerçant leur spécialité qu'ils seront suffisamment récompensés de l'avoir acquise. Qu'elles proviennent d'enquêtes générales sur la main-d'oeuvre ou d'études de cas, la plupart des données disponibles amènent à conclure que 'les travailleurs qualifiés

> sont plus attachés à leur métier que les travailleurs semi-qualifiés'. Cette conclusion se fonde sur plusieurs façons de mesurer l'attachement à la profession, en particulier la satisfaction que le travailleur tire de son métier et son identification à ce métier" (Hunter et Reid; 1968, 102-103).

Joan W. Wright en arrive sensiblement à la même conclusion, à la suite de l'analyse des données recueillies pour les fins de sa thèse de doctorat:

> "The greater the investment in professional development of the agent and the greater his sense of competency in his own area, the less likely it is that he would turn to another field for fulfillment" (Wright; 1970, 91).

Enfin, divers autres facteurs peuvent agir sur l'attachement d'un travailleur à son emploi ou à son métier:

> "Ces influences tiennent notamment à sa personnalité et aux institutions: ce sont par exemple l'âge, les changements antérieurs, l'ancienneté, le revenu ou les perspectives de stabilité d'emploi; d'autres sont d'ordre économique, comme l''investissement' que le travailleur effectue pour acquérir des qualifications propres à sa profession. Parfois aussi, l'adoption d'un autre métier est entravée par des obstacles statutaires ou économiques liés à la dépense ou aux difficultés que sous-entendent la formation et l'accès à la profession (Hunter et Reid; 1968, 108).

Compte tenu de la grande variété de raisons que les éducateurs physiques sont susceptibles d'invoquer pour justifier leur intention de continuer à occuper leur emploi actuel, les principaux éléments qui ont été retenus ont été regroupés en deux grandes catégories. On retrouve d'abord les motifs à caractère personnel ou intrinsèque tels l'âge, la formation antérieure ainsi que la difficulté personnelle à s'adapter à un nouveau groupe ou milieu de travail. Quant aux motifs ayant une connotation extrinsèque, l'observation se limite aux facteurs institutionnels et contextuels. Le premier groupe de raisons porte à la fois sur l'impression de quitter un poste ou une institution auquel on s'est affectivement attaché

et sur une diminution possible de l'avancement ou de bénéfices reliés à l'ancienneté. La seconde catégorie de motifs concerne des éléments qui sont reliés à la situation familiale ainsi que sur la situation qui prévaut sur le marché du travail en ce qui a trait à la possibilité de se trouver un autre emploi.

Dans son rapport portant sur "la formation et le perfectionnement des enseignants" (mai 1979, 109) la Commission d'étude sur les universités démontre que, parmi les enseignants qui oeuvrent au niveau secondaire, ce sont les professeurs d'éducation physique qui ont eu le taux de stabilité le plus élevé, durant la période couverte pour les fins de leur enquête (1970-1971 à 1975-1976).

Tout en abordant cette question sous un angle différent, la présente recherche en arrive sensiblement aux mêmes conclusions si l'on tient compte des informations fournies précédemment (tableau 5.44) au sujet de la période de temps que les diplômés en éducation physique occupant un emploi relié à leur formation universitaire originelle aspirent pouvoir conserver celui-ci, ainsi que lorsqu'on prend en considération le fait que près de deux éducateurs physiques sur trois (66,7%) n'ont occupé qu'un seul emploi depuis leur arrivée sur le marché du travail (tableau 4.18, chapitre 4).

De plus, l'examen des données contenues dans le tableau 5.48 laisse entrevoir que 64,5% des individus qui font partie de la première vague de diplômés (1953-1971) dans ce secteur de la connaissance, ont continué d'occuper au cours des neuf dernières années, voire même depuis au moins onze ans pour 33,4% d'entre eux, le même emploi qu'ils détenaient au moment de l'enquête (été 1980). Cette tendance à la consistance semble exister aussi chez ceux qui ont obtenu leur baccalauréat par la suite, si l'on se base sur le fait que, tout en n'étant arrivé que très récemment sur le marché du travail, 80,9% des éducateurs physiques qui font partie de la promotion 1972-1975 détiennent leur emploi depuis au moins quatre ans. Dans ce cas-ci, ainsi que pour une certaine proportion de la cohorte suivante, il importe de noter que quelques individus occupaient déjà un emploi à temps complet, avant de poursuivre leurs études en éducation

Tableau 5.48

Périodes de temps pendant lesquelles les diplômés en éducation physique ont occupé leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'années (1951-1978) Nombre de mois (1979)	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
1	2,0	5,6	12,5	2,4	19,1	18,2	40,0	7,1
2	2,9	6,1	22,7	3,6	13,2	15,9	22,2	10,7
3	3,7	7,4	26,0	6,0	8,8	11,4	24,4	0,0
4	6,3	11,2	28,3	2,4	17,6	20,5	11,1	7,1
5	4,3	19,3	3,2	6,0	5,9	9,1	2,2	21,4
6	5,1	17,5	0,9	1,2	0,0	13,6	0,0	7,1
7	5,4	11,2	0,7	3,6	4,4	4,5	0,0	0,0
8	5,7	18,3	1,4	8,4	7,4	4,5	0,0	10,7
9	14,0	1,5	1,2	27,7	5,9	2,3	0,0	7,1
10	17,1	1,0	0,9	15,7	2,9	0,0	0,0	7,1
11-15	29,4	0,5	1,6	8,4	11,8	0,0	0,0	10,7
16 et plus	4,0	0,5	0,5	14,5	2,9	0,0	0,0	10,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	350	394	431	83	68	44	45	28

physique et d'obtenir un diplôme de premier cycle. La stabilité de ce type de travailleurs semble être relativement élevée aussi chez ceux qui ont gradué durant la seconde moitié des années soixante-dix, même s'il est difficile d'extrapoler la tendance de leur comportement à cet effet vu leur arrivée fort récente.

La majorité des motifs intrinsèques retenus pour les fins de la présente étude ne sont guère considérés comme des facteurs susceptibles de jouer un rôle important auprès des éducateurs physiques, en ce qui a trait à leur désir de conserver leur emploi.

Toutefois, parmi les raisons sur lesquelles les éducateurs physiques avaient à se prononcer (tableau 5.49), on constate que 24,7% à 28,9% estiment vouloir demeurer à leur poste vu le fait que leur formation antérieure leur apparaît insuffisante en ce qui concerne la possibilité d'effectuer un retour aux études (item B). Un peu plus du quart des anciens diplômés (1953-1971) estiment que l'âge (item A) constitue un facteur qui exerce une certaine influence quant au désir de ne point changer d'emploi, tandis que cet élément ne semble guère avoir d'emprise auprès de plus de 90% de leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix. Quant aux difficultés personnelles que pourraient éventuellement rencontrer les éducateurs physiques sur le plan de l'adaptation à un nouveau groupe (item C), ou à un nouveau milieu de travail (item D), ces deux éléments ne suscitent guère de craintes pour plus de 82% des personnes qui font partie des diverses cohortes.

Outre le fait que des motifs d'ordre personnel peuvent jouer un rôle d'une certaine importance en ce qui a trait au désir de conserver l'emploi occupé, diverses raisons à caractère environnemental sont susceptibles d'exercer une influence sur un tel type de décision. Quelques-unes sont directement reliées à la situation qui existe dans l'institution au sein de laquelle oeuvre un travailleur, tandis que d'autres dépendent soit de sa situation familiale, soit du contexte qui prévaut sur le marché du travail.

Dans la catégorie des motifs extrinsèques qui ont été soumis aux diplômés en éducation physique au cours de l'été 1980, il ressort que,

Tableau 5.49

Motifs intrinsèques qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs intrinsèques	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) L'âge								
- très important	7,5	2,3	3,1	1,2	5,0	0,0	0,0	0,0
- important	19,8	7,0	3,6	2,4	15,0	5,3	2,2	3,6
- peu important	33,6	34,9	25,4	31,8	33,3	26,3	20,0	21,4
- non important	39,0	55,7	67,9	64,7	46,7	68,4	77,8	75,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	384	414	85	60	38	45	28
B) La formation antérieure lui semble insuffisante pour effectuer un retour aux études								
- très important	7,9	9,0	11,1	5,9	7,1	8,3	2,4	0,0
- important	21,0	18,3	16,3	18,8	16,1	5,6	14,3	7,7
- peu important	35,2	40,1	33,7	35,3	26,8	33,3	28,6	30,8
- non important	35,9	32,7	38,9	40,0	50,0	52,8	54,8	61,5
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	315	367	398	85	56	36	42	26
C) La difficulté personnelle à s'adapter à un nouveau groupe de travail								
- très important	4,2	2,3	4,6	2,3	1,6	2,6	2,2	7,1
- important	13,2	11,3	11,1	10,3	11,1	12,8	6,7	3,6
- peu important	42,5	36,6	33,6	32,2	31,7	35,9	37,8	32,1
- non important	40,1	49,9	50,7	55,2	55,6	48,7	53,3	57,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	334	391	414	87	63	39	45	28
D) La difficulté personnelle à s'adapter à un nouveau milieu de travail								
- très important	5,6	7,6	6,1	8,6	1,6	7,6	2,2	0,0
- important	12,3	13,8	13,1	11,5	14,3	15,0	6,7	3,6
- peu important	45,2	34,6	35,4	33,3	33,3	33,3	35,6	35,7
- non important	37,0	44,0	47,5	50,6	50,8	44,7	55,6	60,7
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	332	390	411	87	63	39	45	28

parmi les éléments à caractère institutionnel (tableau 5.50), le fait d'avoir l'impression de quitter un poste auquel l'on tient beaucoup (item A), ainsi que la crainte d'éprouver certaines difficultés à se trouver un emploi offrant les mêmes bénéfices marginaux (item E), constituent les deux principaux éléments qui incitent les éducateurs physiques à conserver l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête. Bien que sur le premier point l'opinion des individus qui font partie des diverses catégories de diplômés soit relativement semblable (environ 62%), il n'en est pas de même au sujet du deuxième facteur puisque les anciens diplômés (1953-1971) sont proportionnellement beaucoup plus attachés aux bénéfices acquis par leur ancienneté (70,5%), comparativement (37,9%) aux nouveaux diplômés (1979). Tout en y accordant une importance moindre, l'intérêt que les diverses catégories de répondants manifestent à l'égard du salaire (item D) va dans le même sens que celui constaté au sujet des bénéfices marginaux.

Entre 50% à 55,7% des éducateurs physiques aspirent à conserver leur emploi et exercer leur métier au sein de l'institution dans laquelle ils oeuvraient au moment de l'enquête parce qu'ils déclarent s'être attachés affectivement à cette dernière (item B). Beaucoup moins veulent conserver leur emploi en s'appuyant sur le prétexte que l'expérience professionnelle qu'ils ont acquise au fil des années ne serait pas nécessairement reconnue ailleurs (item C). Ainsi, quelque 40% des anciens (1953-1971) et des nouveaux (1979) gradués accordent une certaine importance à ce facteur, tandis qu'environ 35% des individus qui font partie des autres cohortes manifestent un sentiment similaire.

En ce qui concerne les motifs extrinsèques à caractère contextuel (tableau 5.51) on constate que la nécessité de tenir compte du lieu de son conjoint (item A) exerce une influence de plus en plus élevée au fil des années de promotion, passant de 39,5% chez les anciens diplômés (1953-1971) à 49,5% parmi ceux qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1976-1978. Une légère baisse se manifeste cependant chez les nouveaux diplômés (1979) sur ce sujet. Il en est de même de l'importance que ces derniers accordent au type de travail que leur conjoint exerce (item B) lorsqu'on compare

Tableau 5.50

Motifs intrinsèques à caractère institutionnel qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs intrinsèques à caractère institutionnel	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Aurait l'impression de quitter un poste auquel il tient beaucoup								
- très important	23,0	23,3	29,2	26,4	14,5	16,2	11,4	10,7
- important	37,2	37,4	34,7	39,1	35,5	32,4	22,7	14,3
- peu important	22,4	23,6	20,1	20,7	24,2	21,6	29,5	32,9
- non important	17,4	15,6	16,0	13,8	25,8	29,7	36,4	42,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	339	390	418	87	62	37	44	28
B) Aurait l'impression de quitter une institution auquelle il s'est affectivement attaché								
- très important	20,5	18,3	23,4	16,3	24,6	10,8	13,6	10,7
- important	35,0	35,4	31,8	33,7	23,0	24,3	22,7	21,4
- peu important	27,3	25,2	25,5	33,7	21,3	37,8	27,3	17,9
- non important	17,2	21,2	19,3	16,3	31,1	27,0	36,4	50,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	337	393	415	86	61	37	44	28
C) L'expérience professionnelle acquise ne serait pas nécessairement reconnue ailleurs								
- très important	13,2	9,0	11,6	16,5	4,8	10,0	9,1	11,1
- important	26,1	25,3	25,1	23,5	17,5	17,5	27,3	33,3
- peu important	27,0	30,3	27,8	27,1	38,1	27,5	25,0	29,6
- non important	33,6	35,4	35,5	32,9	39,7	45,0	38,6	25,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	379	414	85	63	40	44	27
D) Eprouverait une certaine difficulté à trouver un emploi offrant le même salaire								
- très important	19,2	10,8	11,3	10,5	15,9	7,7	2,2	10,7
- important	47,1	38,1	34,5	22,1	33,3	25,6	20,0	28,6
- peu important	14,7	25,8	21,0	26,7	20,6	23,1	28,9	17,9
- non important	18,9	25,3	33,1	40,7	30,2	43,6	48,9	42,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	333	388	415	86	63	39	45	28
E) Eprouverait une certaine difficulté à trouver un emploi offrant les mêmes bénéfices marginaux (congés, assurances, etc.)								
- très important	23,6	23,7	25,6	19,5	12,9	10,3	4,4	10,7
- important	46,9	37,4	33,6	18,4	37,1	25,6	20,0	25,0
- peu important	14,3	21,1	16,7	29,9	19,4	23,1	26,7	17,9
- non important	15,2	17,8	23,2	32,2	30,6	41,0	48,9	46,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	335	393	414	87	62	39	45	28

Tableau 5.51

Motifs extrinsèques à caractère contextuel (famille) qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs extrinsèques à caractère contextuel	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
Le contexte familial:	1963-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1963-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Nécessité de tenir compte du lieu de travail de mon conjoint								
- très important	14,0	18,2	26,7	16,3	3,3	13,9	2,4	10,7
- important	25,5	26,1	22,8	25,0	20,0	27,8	26,2	21,4
- peu important	21,9	16,6	12,1	12,5	25,0	13,9	21,4	14,3
- non important	38,6	39,1	38,5	46,3	51,7	44,4	50,0	53,6
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	329	379	390	80	60	36	42	28
B) Nécessité de tenir compte du type de travail de mon conjoint								
- très important	7,9	8,4	14,4	5,0	0,0	8,3	0,0	7,1
- important	19,5	15,3	12,1	15,0	11,7	19,4	11,9	7,1
- peu important	25,5	24,2	21,1	16,2	30,0	19,4	23,8	17,9
- non important	47,1	52,1	52,4	63,8	58,3	52,8	64,3	67,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	329	380	389	80	60	36	42	28
C) Nécessité de tenir compte que l'on est socialement bien intégré dans notre milieu								
- très important	14,5	11,8	14,3	2,5	9,8	13,9	0,0	7,1
- important	30,5	26,6	19,1	21,5	24,6	19,4	7,0	17,9
- peu important	28,4	25,5	23,7	22,8	27,9	27,8	32,6	25,0
- non important	26,6	36,1	42,9	53,2	37,7	38,9	60,5	50,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	331	380	392	79	61	36	43	28

leurs réponses à celles de leurs prédécesseurs dont l'intérêt manifesté à l'égard de ce facteur est légèrement plus élevé. Pour l'ensemble des éducateurs physiques, l'endroit où travaille leur conjoint importe beaucoup plus que le type de travail effectué, lorsqu'on compare l'importance que ces deux éléments revêtent sur le désir de conserver leur propre emploi.

Quant à l'influence qu'exerce le fait d'être bien intégré dans un milieu social spécifique (item C), cet élément exerce un attrait beaucoup plus marqué chez ceux qui sont sur le marché du travail depuis fort longtemps (45%, 1953-1971), si on compare leur opinion à celle exprimée par leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix et pour lesquels l'impact de ce facteur diminue au fil des années (38,4% à 24%). Cela est probablement dû au fait que ces derniers ont eu beaucoup moins de temps que leurs prédécesseurs pour prendre racines dans un milieu social donné, ou parce qu'ils s'attendent à changer plusieurs fois de lieux de travail durant leur carrière, suite à l'analyse qu'ils font des possibilités qui existent sur le marché du travail.

Cet aspect de la réalité occupationnelle n'est pas à rejeter étant donné que les éducateurs physiques estiment que le risque de devenir chômeur (item A) constitue, parmi les motifs extrinsèques qui portent sur le contexte qui prévaut sur le marché du travail (tableau 5.52), la principale raison qui les incite à conserver leur emploi actuel.

Quoiqu'à un niveau moindre, le risque d'être obligé de changer de profession (item B), ou de spécialité (item C), revêt une importance relativement semblable (environ 40%) parmi les individus qui font partie des diverses catégories de diplômés qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au secteur de l'activité physique ou sportive.

Pour ce qui est de la difficulté à se trouver un emploi lorsqu'il y a une certaine incapacité de s'exprimer en anglais (item D), on constate que ce facteur joue un rôle très minime chez la grès grande majorité (82% à 87,3%) des éducateurs physiques.

Parmi les nombreux facteurs qui entrent en jeu lorsqu'arrive le moment de déterminer la direction et le choix des personnes qui acceptent ou refusent de changer d'emploi, on retrouve aussi le degré de satisfaction

Tableau 5.52

Motifs extrinsèques à caractère contextuel (marché du travail) qui incitent les diplômés en éducation physique à conserver leur emploi actuel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Motifs extrinsèques à caractère contextuel Le contexte sur le marché du travail:	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Le risque de devenir chômeur s'il quitte l'emploi actuel								
- très important	19,2	28,1	30,0	31,8	6,3	12,2	22,2	28,6
- important	28,7	23,5	28,1	31,8	20,3	31,7	31,1	39,3
- peu important	22,5	19,4	19,9	16,5	29,7	7,1	17,8	10,7
- non important	29,6	29,1	22,0	20,0	43,8	39,0	28,9	21,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	334	392	423	85	64	41	45	28
B) Le risque d'être obligé de changer de profession								
- très important	15,7	15,8	21,7	15,3	5,0	12,8	9,3	7,1
- important	25,6	25,1	22,4	29,4	21,7	7,7	14,0	17,9
- peu important	27,2	31,6	25,4	24,7	35,0	25,6	27,9	32,1
- non important	31,5	27,5	30,4	30,6	38,3	53,8	48,8	42,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	324	374	401	85	60	39	43	28
C) Le risque d'être obligé de changer de spécialité								
- très important	14,6	14,4	20,0	15,1	5,2	15,8	9,1	0,0
- important	24,8	24,5	21,8	24,4	13,8	10,5	9,1	22,2
- peu important	29,4	31,4	29,5	29,1	39,7	28,9	36,4	33,3
- non important	31,3	29,8	28,7	31,4	41,4	44,7	45,5	44,4
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	323	376	404	86	58	38	44	27
D) Le risque d'éprouver de la difficulté à trouver un autre emploi parce que ne parle pas couramment l'anglais								
- très important	3,6	4,2	4,1	3,5	0,0	2,6	4,5	3,6
- important	9,1	13,8	11,0	9,3	3,2	10,3	11,4	0,0
- peu important	26,6	27,9	27,2	30,2	30,6	30,8	11,4	14,3
- non important	60,7	54,2	57,8	57,0	66,1	56,4	72,7	82,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	331	384	419	86	62	39	44	28

qu'éprouve un individu envers son emploi. Qu'en est-il de cet aspect de la situation occupationnelle, chez les diplômés en éducation physique?

5.1.3.4 La satisfaction envers l'emploi occupé à temps complet

L'exploration des motifs de satisfaction qu'éprouvent les éducateurs physiques se limite à un certain nombre d'éléments qui ont trait aux conditions dans lesquelles s'effectue leur travail, bien que la théorie de la motivation de Maslow classe les grands désirs de l'être humain en partant des plus matériels comme la sécurité, aux plus hautement humains comme l'expression de sa personnalité. Maslow ajoute que lorsque l'un de ces désirs est satisfait, l'attention de l'individu se porte vers le suivant (1954, 80-107).

Les facteurs qui ont été retenus pour examiner jusqu'où l'emploi actuel semble satisfaisant, ont été regroupés en deux catégories. La première comprend les éléments qui sont directement reliés à la préparation, l'exécution et l'évaluation de la principale tâche que les éducateurs physiques ont à remplir dans l'exercice de leurs fonctions; elle porte aussi sur les possibilités d'innover ainsi que sur les conditions matérielles qui sont susceptibles d'en influencer l'exécution. La seconde catégorie regroupe les variables qui ont une certaine influence sur le niveau de satisfaction manifesté envers l'exécution de l'ensemble des tâches à accomplir. Elle comprend notamment le salaire, la sécurité d'emploi, les bénéfices marginaux, les possibilités de promotion, le nombre d'heures de travail exigées, ainsi que les relations professionnelles que l'individu entretient avec son supérieur immédiat et les collègues qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique.

Afin d'être en mesure d'examiner de façon synthétique ces nombreux éléments, chacun d'entre eux fut classifié de manière à pouvoir former un ensemble d'indicateurs pouvant logiquement être regroupés en deux index. Ces index ont été élaborés en tenant compte des items retenus par Viateur Larouche à la suite de la validation d'un questionnaire portant sur la satisfaction au travail (1975, 343-376), ainsi que par l'ajout de quelques éléments mentionnés par les informateurs au cours de la pré-enquête. En se basant sur l'objet du motif évoqué, chaque indicateur fut inséré à

l'intérieur d'un index se rattachant soit à la tâche principale à accomplir (index i-5), soit aux conditions de travail qui sont susceptibles d'influencer le comportement d'un individu dans l'exercice de ses fonctions (index i-6).

Dans le but d'avoir une perception plus spécifique de cet instrument de mesure, voici les caractéristiques particulières qui ont été retenues au sein des deux index construits pour les besoins de l'analyse du taux de satisfaction que les diplômés en éducation physique éprouvent à l'égard de leur emploi, tout en y ajoutant, pour chacun d'entre eux, la matrice des coefficients d'association gamma (index i-5 et i-6). Ces derniers sont beaucoup plus élevés en ce qui concerne l'examen du taux de satisfaction à l'égard de la tâche principale à accomplir, comparativement à celui centré sur les conditions de travail. Un certain poids fut attribué à chaque élément en tenant compte du fait que celui-ci représente, pour l'informateur, soit un sujet envers lequel il éprouve une très grande satisfaction (0 point), une certaine satisfaction (1 point), peu de satisfaction (2 points), ou de la non satisfaction (3 points).

L'index portant sur la tâche principale à accomplir est construit à partir de quatre indicateurs et il varie de 0 à 15 (tableau 5.53, A). Le nombre de sujets fut réparti en terciles relativement inégaux. Le premier (37%) porte sur un taux de satisfaction élevé, tandis que le second (33%) et le troisième (30%) font respectivement état d'un niveau de satisfaction moyen et faible.

Quant à l'index axé sur la satisfaction qu'éprouvent les répondants envers certaines conditions de travail (tableau 5.53, B), la pondération s'échelonne de 0 à 24; la population concernée fut divisée en trois sous-groupes sensiblement inégaux, soit 32% dans le cas où le seuil de satisfaction est élevé, 30% lorsqu'elle est moyenne et 38% quand elle est faible. Huit éléments ont été considérés dans ce deuxième index.

A l'exception des nouveaux bacheliers (1979), le taux de satisfaction que les diplômés en éducation physique éprouvent à l'égard de la tâche principale à accomplir lorsqu'ils occupent un emploi qui est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive,

Pour chacun des indices, voici les caractéristiques qui ont été retenues au cours de la présente enquête, ainsi que les coefficients d'association gamma.

i-5 - Index mesurant le taux de satisfaction à l'égard de la tâche principale à accomplir

Question		Contenu de la question
38a	-	niveau d'autonomie lors de la préparation de la tâche (0,97)
38b	-	niveau d'autonomie lors de l'exécution de la tâche (0,97)
38c	-	niveau d'autonomie lors de l'évaluation de la tâche (0,89)
38d	-	possibilités d'innover (0,84)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	38a	38b	38c	38d
38a	-	0,96	0,84	0,67
38b		-	0,84	0,68
38c			-	0,53
38d				-

i-6 - Index mesurant le taux de satisfaction à l'égard des conditions de travail

Question		Contenu de la question
38e	-	le salaire (0,62)
38f	-	la sécurité d'emploi (0,66)
38g	-	les bénéfices marginaux (congés, assurances, etc.) (0,72)
38h	-	les possibilités de promotion (0,65)
38i	-	le nombre d'heures de travail (0,74)
38j	-	les conditions matérielles (0,66)
38k	-	les relations avec le supérieur immédiat (0,65)
38l	-	les relations avec les collègues qui oeuvrent en éducation physique (0,54)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	38e	38f	38g	38h	38i	38j	38k	38l
38e	-	0,29	0,50	0,28	0,46	0,22	0,21	0,09
38f		-	0,56	0,26	0,31	0,19	0,13	0,06
38g			-	0,20	0,52	0,26	0,21	0,02
38h				-	0,22	0,26	0,31	0,19
38i					-	0,51	0,28	0,25
38j						-	0,26	0,31
38k							-	0,45
38l								-

Tableau 5.53

a - Index de satisfaction à l'égard de la tâche principale à accomplir

Pondération	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fréquence	217	265	256	168	115	98	76	42	24	12	7	4	1	0	3	3
Cumulatif (%)	17	37	57	70	79	87	93	96	98	99	99	99	99	99	99	100

b - Index de satisfaction à l'égard des conditions de travail

Pondération	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Fréquence	21	25	43	62	80	118	98	118	101	107	91	66	52	38	21	12	6	1	5	3	2	0	1	0	3
Cumulatif (%)	2	4	8	14	22	32	42	53	62	72	80	87	91	95	97	98	99	99	99	99	99	99	99	99	100

est relativement élevé, quand on considère le fait que près de deux-tiers des personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1979 expriment une telle opinion, et que moins de 20% manifestent un taux d'insatisfaction à cet effet (tableau 5.54).

Tableau 5.54

Niveau de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard de la tâche principale à accomplir, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
Niveau de satisfaction		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL
Elevé		65,3	61,4	62,2	45,2	61,6	755	77,3	60,5	47,8	17,4	57,9	103
Moyen		17,6	19,7	19,3	21,4	19,1	234	13,6	14,0	10,9	39,1	16,3	29
Faible		17,1	18,9	18,6	33,3	19,3	236	9,1	25,6	41,3	43,5	25,8	46
TOTAL	%	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
	N	340	386	415	84		1 225	66	43	46	23		178

Chez ceux dont l'emploi est peu ou pas relié à leur formation universitaire originelle, environ trois-quarts des anciens diplômés (1953-1971) qui se retrouvent dans cette catégorie se disent très satisfaits des conditions qui se rapportent à la tâche principale qu'ils ont à accomplir. Ce taux baisse cependant de façon rapide chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix, tout en se fixant à 17,4%, chez les nouveaux diplômés (1979).

Lorsqu'on prend en considération chacun des items qui font partie de cet index (tableau 5.55), on constate que les éducateurs physiques sont légèrement plus satisfaits du niveau d'autonomie qu'ils disposent à l'égard de la préparation (item A) et de l'exécution (item B) de la tâche principale qu'ils ont à remplir dans l'exercice de leurs fonctions, comparativement au degré de liberté dont ils disposent lorsqu'arrive le moment de procéder à l'évaluation de cette tâche (item C). Quoique situé à un niveau très élevé, le seuil de satisfaction qu'éprouve ce type de travailleurs en ce qui concerne la possibilité d'innover, est quelque peu inférieur à celui constaté envers les trois autres éléments qui font partie de cet index.

Tableau 5.55

Niveau de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard de la tâche principale à accomplir, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Facteurs considérés en ce qui concerne la tâche principale à accomplir		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Niveau d'autonomie disponible lors de la préparation de cette tâche									
- très satisfait		79,5	78,2	77,7	0,0	87,9	79,5	54,3	3,6
- satisfait		18,2	19,5	19,7	1,2	10,6	18,2	34,8	3,6
- peu satisfait		1,4	1,8	2,3	24,4	1,5	2,3	6,5	32,1
- non satisfait		0,9	0,5	0,3	74,4	0,0	0,0	4,4	60,7
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	347	394	426	86	66	44	46	28
B) Niveau d'autonomie disponible lors de l'exécution de cette tâche									
- très satisfait		80,0	78,0	76,7	1,2	87,9	81,4	52,2	0,0
- satisfait		17,4	18,7	22,4	2,3	10,6	16,3	41,3	7,1
- peu satisfait		1,4	3,1	0,7	24,4	1,5	2,3	4,3	28,6
- non satisfait		1,2	0,2	0,2	72,1	0,0	0,0	2,2	64,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	345	391	424	86	66	43	46	28
C) Niveau d'autonomie disponible lors de l'évaluation de cette tâche									
- très satisfait		67,9	66,2	67,6	0,0	71,2	67,4	50,0	8,3
- satisfait		24,8	26,5	25,3	0,0	22,7	23,3	41,3	8,3
- peu satisfait		5,0	5,4	5,4	29,8	6,1	9,3	6,5	29,2
- non satisfait		2,3	1,9	1,7	70,2	0,0	0,0	2,2	54,2
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	343	388	423	84	66	43	46	24
D) Possibilités d'innover									
- très satisfait		51,9	52,7	47,5	0,0	69,7	50,0	39,1	3,7
- satisfait		34,1	28,0	36,5	7,0	22,7	18,2	23,9	14,8
- peu satisfait		10,0	15,0	13,2	36,0	4,5	22,7	26,1	59,3
- non satisfait		4,0	4,3	2,8	57,0	3,1	9,1	10,9	22,2
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	349	393	425	86	66	44	46	27

En ce qui concerne le taux de satisfaction que les répondants manifestent au sujet de certaines conditions de travail (tableau 5.56), ce dernier est beaucoup moins élevé que celui signalé précédemment au sujet de la tâche principale à accomplir, si l'on tient compte du fait que seulement 43% des anciens diplômés (1953-1971) déclarent être suffisamment satisfaits de l'ensemble des éléments concernés, et que la proportion de ceux qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix et qui sont du même avis se situe entre 25,9% et 29,2%. Quant au taux d'insatisfaction, celui-ci s'accroît de façon relativement rapide, passant de 28,9% chez les anciens diplômés (1953-1971) à 43,2% pour ceux qui ont gradué au cours des années 1976-1978.

Tableau 5.56

Niveau de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard des conditions de travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Niveau de satisfaction		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	%	TOTAL
Elevé		43,0	29,2	25,9	29,2	32,1	336	42,9	28,6	26,1	21,4	32,0	32
Moyen		28,2	29,2	30,8	40,0	30,1	315	28,6	32,1	34,8	21,4	30,0	30
Faible		28,9	41,6	43,2	30,8	37,8	395	28,6	39,3	39,1	57,2	38,0	38
TOTAL	%	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
	N	305	329	347	65		1 046	35	28	23	14		100

A l'exception des nouveaux diplômés (1979), les bénéfices marginaux (item C), ainsi que le salaire (item A) représentent les deux principaux éléments envers lesquels la très grande majorité des éducateurs physiques éprouvent un taux de satisfaction élevé (tableau 5.57).

Pour plusieurs, la signification première du salaire est d'ordre économique. Pour certains, celui-ci sert de symbole pour évaluer l'importance que l'employeur accorde à une fonction, tandis qu'il peut être perçu par d'autres comme un indice d'un certain statut social. Ainsi, lorsque

Tableau 5.57

Degré de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard des conditions de travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Facteurs considérés	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
A) Elément ayant une influence indirecte sur le niveau de motivation envers l'exécution de la tâche principale à accomplir:								
Le salaire								
- très satisfait	63,1	36,1	30,8	8,1	48,5	41,9	28,9	3,6
- satisfait	48,3	50,1	46,6	11,6	39,4	53,5	51,1	25,0
- peu satisfait	5,6	8,9	10,6	51,2	7,6	4,6	11,1	39,3
- non satisfait	2,3	4,9	2,0	29,1	4,5	0,0	8,9	32,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	166	163	475	86	66	43	45	28
B) La sécurité d'emploi								
- très satisfait	60,6	45,7	30,0	30,5	47,6	51,2	38,6	25,9
- satisfait	33,7	32,0	33,3	29,5	39,7	27,9	40,9	25,9
- peu satisfait	5,5	12,8	15,7	28,0	7,9	11,6	9,1	25,9
- non satisfait	6,0	11,3	16,1	12,2	4,8	9,3	11,4	22,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	166	161	466	82	63	43	44	27
C) Les bénéfices marginaux (congés, assurances, etc.)								
- très satisfait	60,0	60,3	40,3	15,3	56,9	60,5	42,9	19,2
- satisfait	38,8	29,3	32,1	8,6	37,7	25,3	38,8	14,8
- peu satisfait	2,0	5,8	8,9	48,8	5,0	14,0	7,2	33,9
- non satisfait	1,0	1,8	8,9	33,7	0,0	0,3	10,8	37,1
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	167	162	477	83	65	43	46	27
D) Les possibilités de promotion								
- très satisfait	15,6	8,0	6,6	10,7	17,0	16,0	15,5	15,8
- satisfait	46,3	45,0	31,7	18,0	44,6	34,0	37,7	15,1
- peu satisfait	26,0	31,0	40,0	35,7	26,0	35,0	32,6	46,6
- non satisfait	12,0	16,1	19,1	6,1	9,7	15,0	14,3	5,9
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	165	161	466	79	63	43	44	26

Tableau 5.57 (suite)

Degré de satisfaction des diplômés en éducation physique à l'égard des conditions de travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Facteurs considérés		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1963-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1963-1971	1972-1975	1976-1978	1979
E) Le nombre d'heures exigé pour l'ensemble des tâches à accomplir									
- très satisfait		1,7	3,3	3,1	1,2	0,0	7,0	2,2	3,7
- satisfait		6,6	11,7	9,2	11,6	12,5	16,3	13,3	22,2
- peu satisfait		54,3	51,7	52,9	50,0	42,2	46,5	62,2	59,3
- non satisfait		37,4	33,3	34,8	37,2	45,3	30,2	22,3	14,8
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	348	393	425	86	64	43	45	27
F) Les relations professionnelles entretenues avec le supérieur immédiat									
- très satisfait		36,5	33,9	39,4	7,0	49,2	42,9	40,0	14,3
- satisfait		45,2	41,1	41,3	8,1	39,3	42,9	46,7	17,9
- peu satisfait		10,7	17,0	13,2	44,2	6,6	7,1	11,1	25,0
- non satisfait		7,6	8,0	6,1	40,7	4,9	7,1	2,2	42,8
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	345	389	424	86	61	42	45	28
G) Les relations entretenues avec les collègues qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique									
- très satisfait		38,9	37,9	41,6	5,1	30,8	40,0	37,0	18,8
- satisfait		40,4	35,8	39,6	11,4	41,0	26,7	29,6	12,5
- peu satisfait		14,3	21,3	14,7	36,7	23,1	16,7	11,1	25,0
- non satisfait		6,4	5,0	4,1	46,8	5,1	16,7	22,2	43,8
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	342	380	409	79	39	30	27	16
H) Les conditions matérielles existantes									
- très satisfait		4,6	9,4	12,9	11,6	1,6	9,3	9,1	3,8
- satisfait		15,6	19,3	28,6	20,9	9,5	9,3	18,2	19,2
- peu satisfait		44,1	45,2	37,1	44,2	36,5	44,2	50,0	65,4
- non satisfait		35,7	26,1	21,4	23,3	52,4	37,2	22,7	11,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	347	394	426	86	63	43	44	26

l'employeur accorde un taux de rémunération relativement élevé à un individu qui pratique tel métier, celui-ci reconnaît en quelque sorte de manière tangible et symbolique, l'importance que tel groupe de travailleurs possède au sein de son entreprise. Il importe toutefois de préciser que, vu le fait que la très grande majorité des éducateurs physiques oeuvrent au sein du système d'éducation, et que le salaire des professeurs est fixé par l'Etat à la suite de négociations avec l'organisme syndical qui les représente à l'échelle provinciale, les causes institutionnelles qui sont susceptibles d'influencer de manière décisive ou de façon plus marquée la structure des salaires dans l'entreprise privée ne joue guère de façon significative dans le cas présent.

Lorsqu'on observe les renseignements qui sont contenus dans le tableau 5.58, il est tout à fait normal de constater que le moment de graduation exerce une très grande influence sur le taux de rémunération puisque ce dernier est principalement établi en fonction de l'expérience, lorsque la certification de base est relativement homogène.

Au moment de l'enquête (été 1980), deux-tiers des anciens diplômés (1953-1971) touchaient un salaire qui s'élève au-delà de 25 000 $, comparativement à 19,1% de leurs collègues qui ont gradué entre 1972 et 1975. Quant à ceux qui ont obtenu leur baccalauréat au cours de la seconde moitié des années soixante-dix, trois-quarts de la promotion de 1976-1978 atteignaient un seuil de rémunération inférieur à 20 000 $, comparativement à 95,2% de leurs collègues de 1979.

Chez les anciens diplômés (1953-1971), le pourcentage d'individus qui gagne plus de 40 000 $ est quatre fois plus élevé chez ceux dont l'emploi occupé se situe en-dehors plutôt qu'à l'intérieur du domaine de l'activité physique ou sportive.

En ce qui concerne la sécurité d'emploi (item B, tableau 5.57), le taux de satisfaction est relativement bon (59,8%) chez les nouveaux diplômés (1979) qui occupent un poste à temps complet relié à leur formation universitaire initiale, il s'élève à mesure que l'individu est arrivé de plus en plus tôt sur le marché du travail. Quant aux possibilités d'obtenir une promotion (item D), ce sont surtout les nouveaux (1979, 66,7%) et

les anciens diplômés (1953-1971, 53,7%) qui déclarent être les plus satisfaits, puisque seulement 38,4% de ceux qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1978 estiment être suffisamment contents des possibilités qui leur sont offertes sur ce plan.

L'examen des données du tableau 5.59 laisse entrevoir que, parmi les personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'activité physique ou sportive, ce sont les anciens diplômés (1953-1971) qui consacrent à leur emploi, le plus grand nombre d'heures à chaque semaine. Parmi les nouveaux gradués (1979) qui occupaient au moment de l'enquête un poste à temps complet relié à leur formation universitaire originelle, 33,4% devaient alors travailler plus de 36 heures/semaine, comparativement à 60,7% de leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat au même moment, mais dont l'emploi occupé est peu ou pas du tout relié à l'éducation physique.

Malgré cet état de fait, fort peu d'éducateurs physiques (de 8,3% à 15%) affirment être satisfaits du nombre d'heures/semaine qu'exige leur employeur pour qu'ils soient en mesure d'accomplir l'ensemble des tâches qui leur sont confiées (item E, tableau 5.57).

Exception faite des nouveaux diplômés (1979) chez qui le seuil de satisfaction se situe à 15,1%, plus de trois-quarts des répondants qui font partie des diverses cohortes considèrent satisfaisantes les relations professionnelles qu'ils entretiennent avec leur supérieur immédiat (item F), ainsi qu'avec leurs collègues qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation physique (item G).

Toutefois, entre 58,5% et 79,8% des individus qui font partie des diverses cohortes déclarent être insatisfaits des conditions matérielles dans lesquelles ils travaillent (item H).

Si l'on se base sur les multiples indicateurs qui ont été considérés pour les fins de la présente étude, il semble exister un sentiment général de satisfaction chez la très grande majorité des diplômés en éducation physique dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire originelle. Il est fort probable qu'un pourcentage élevé d'individus qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et

Tableau 5.58

Salaire des diplômés en éducation physique qui occupent un emploi à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

SALAIRE	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N
10 000 - 14 999	0,0	0,3	3,1	16,6	2,2	28	0,0	0,0	24,4	44,4	12,6	23
15 000 - 19 999	4,4	29,1	70,1	78,6	39,0	485	7,6	31,8	51,1	37,0	28,7	52
20 000 - 24 999	28,9	51,5	19,8	4,8	31,3	385	10,6	27,3	13,3	7,4	14,8	27
25 000 - 29 999	32,5	17,3	5,6	0,0	16,4	201	22,7	18,2	6,8	7,4	15,4	28
30 000 - 34 999	21,6	1,0	0,7	0,0	6,6	81	21,2	15,9	2,2	3,8	12,6	23
35 000 - 39 999	8,8	0,5	0,5	0,0	2,8	34	22,7	2,3	0,0	0,0	8,8	16
40 000 et plus	3,8	0,3	0,2	0,0	1,2	15	15,2	4,5	2,2	0,0	7,1	13
TOTAL %	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
N	342	388	415	84		1 229	66	44	45	27		182

Tableau 5.59

Nombre d'heures de travail que les diplômés en éducation physique consacrent à leur emploi à chaque semaine, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

NOMBRE D'HEURES DE TRAVAIL PAR SEMAINE	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE						DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE					
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	TOTAL %	TOTAL N
De 31 à 35	61,4	69,5	70,2	66,6	67,3	847	33,9	46,7	39,9	41,3	39,6	74
De 36 à 40	17,3	17,4	15,4	20,7	16,9	213	11,6	19,9	37,9	40,1	24,1	45
De 41 à 45	9,2	7,3	6,5	8,0	7,6	96	32,4	17,8	11,1	10,3	20,3	38
Plus de 46	12,1	5,8	7,9	4,7	8,2	103	22,1	15,6	11,1	10,3	16,0	30
TOTAL %	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	
N	347	396	429	87		1 259	68	45	45	29		187

1978 cherchaient à conserver l'emploi à temps complet occupé au moment de l'enquête (été 1980) vu le taux élevé de satisfaction qu'ils éprouvent à l'égard de celui-ci. Le faible degré de satisfaction que les nouveaux diplômés (1979) semblent ressentir à l'égard de certains aspects de la tâche principale qu'ils ont à accomplir, de même qu'envers quelques éléments reliés à leurs conditions de travail, peut découler aussi en partie du fait que l'emploi occupé par un certain nombre d'entre eux n'est pas nécessairement celui qui correspond à leurs aspirations originelles.

En résumé, l'examen de certains aspects de la mobilité volontaire ou forcée visait à connaître l'opinion que manifestent les éducateurs physiques à l'égard d'un certain nombre d'éléments qui peuvent soit inciter un travailleur à quitter volontairement son emploi, soit à le conserver. Sans procéder à une analyse statistique des causes déterminantes de la mobilité, une telle façon de procéder permet tout au plus de faire ressortir les principaux items que les éducateurs physiques considèrent comme étant de bons ou de mauvais critères d'emploi.

Fort peu (1,5%) de diplômés en éducation physique qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1972 et qui un poste à temps complet dans un domaine relié à l'activité physique ou sportive, cherchent de façon active à changer d'emploi. Ce désir de demeurer stable est relativement élevé chez les individus qui ont gradué durant les années soixante-dix (4,7%: 1972-1975; 10,4%: 1976-1978), à l'exception des nouveaux diplômés (1979) où ce taux atteint 22,1%, en plus de 41,9% de leurs collègues qui affirment être attentifs aux occasions qui sont susceptibles de se présenter sur le marché du travail. Parmi les individus qui font partie de cette dernière vague, 91% de ceux qui aspirent à changer d'emploi recherchent un poste à temps complet, comparativement à près de 78% de leurs prédécesseurs qui formulent le même désir. Quelque 90% de ceux qui déclarent ne pas vouloir changer d'emploi considèrent que celui qu'ils occupaient au moment de l'enquête (été 1980) leur convient. De plus, si on leur en laissait le choix, la très grande majorité des éducateurs physiques préféreraient continuer à occuper celui-ci durant cinq années ou plus.

Lorsqu'on examine les raisons qui pourraient éventuellement inciter les éducateurs physiques à changer d'emploi, on constate que le facteur d'ordre personnel qui exerce une très grande importance est le désir de pouvoir vivre de nouvelles expériences. L'insatisfaction que ce type de travailleurs peut éprouver envers leur milieu de travail ou à l'égard du type d'emploi occupé représentent pour leur part les deux principaux facteurs d'ordre institutionnel qui sont susceptibles d'avoir une très grande influence sur le taux d'abandon des emplois qu'ils détiennent. Enfin, le mouvement volontaire de ce type de main-d'oeuvre peut se produire aussi en fonction de certains avantages que ces derniers estiment être en mesure d'obtenir soit à court ou à long terme (promotion, sécurité d'emploi), soit pour des motifs d'ordre économique (salaire). Même si l'on est souvent tenté de formuler comme hypothèse que la plupart des travailleurs qui changent de poste s'orientent vers des emplois plus avantageux du point de vue économique, il est difficile de dire jusqu'à quel point la structure des salaires influence le niveau de mobilité volontaire. L'attitude que manifestent les éducateurs physiques à l'égard de ce facteur confirme toutefois les propos d'Hunter et Reid à l'effet "que les salaires jouent un grand rôle dans les décisions relatives à la mobilité, en particulier si le salarié peut choisir entre deux emplois précis" (1968, 136). Enfin, il importe de signaler l'existence d'un niveau élevé d'individus (environ 45%) qui orienteraient à ce moment-là leur carrière dans un tout autre domaine que celui de l'éducation physique, ce qui soulève la question de leur attachement réel au métier qu'ils pratiquent.

En ce qui concerne la propension à demeurer stable, celle-ci est relativement élevée chez les répondants qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. D'après Hunter et Reid, la consistance que démontre un travailleur à l'égard du poste qu'il occupe peut être influencée par son niveau de scolarité, surtout lorsqu'il est confronté avec une possibilité de changement de secteur puisque l'individu évalue alors les coûts et les avantages explicites ou implicites que cela est susceptible de lui rapporter. Ainsi, "dans certains cas, il ne viendrait même pas à l'idée d'un travailleur désireux de changer d'emploi de s'orienter vers certaines professions [ou secteurs] qui réclament une préparation, des qualifications ou un degré

d'instruction qu'il ne possède pas et ne pourra pas acquérir" (1968, 93). Tout en jouant certes jusqu'à un certain degré dans le cas d'un changement de profession, ou de secteur qui nécessite une longue période de recyclage, cet élément exerce une influence beaucoup moins importante en ce qui a trait aux motifs personnels qui incitent les éducateurs physiques à conserver leur emploi, si l'on se base sur le fait qu'environ 27% d'entre eux estiment que leur formation antérieure est insuffisante et représente un handicap sur cet aspect de leur carrière.

Parmi les motifs extrinsèques de type institutionnel, on constate que le nombre d'années travaillées dans un même lieu, ou pour un même employeur, font qu'un individu désire conserver son emploi ou qu'il manifeste de l'attachement envers l'institution pour laquelle il oeuvre. La crainte de ne pas être capable de trouver un emploi qui offre les mêmes bénéfices marginaux constitue aussi un facteur important sur le plan de la stabilité. Enfin, outre l'obligation de tenir compte du lieu de travail du conjoint, le facteur environnemental qui exerce une très grande importance en regard de la stabilité concerne, de façon directe ou indirecte, le risque de devenir chômeur, à une époque où les bons emplois sont de plus en plus rares et difficiles à trouver, surtout dans le champ de l'éducation traditionnellement considéré comme étant le plus propice à ce type de diplômés pour y faire carrière. Un fort pourcentage d'éducateurs physiques qui possèdent un poste à temps complet ne semblent donc pas intéressés à prendre les devants en ce qui a trait au changement d'emploi.

Exception faite du nombre d'heures exigées pour accomplir les diverses tâches qui sont rattachées à leurs fonctions ainsi qu'en ce qui a trait aux conditions matérielles existantes, la très grande majorité des répondants qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie à leur formation universitaire originelle se disent satisfaits quant à l'ensemble des facteurs inventoriés dans la présente recherche. De façon plus spécifique, ceux-ci semblent être particulièrement satisfaits du niveau d'autonomie dont ils disposent sur le plan de la préparation, de l'exécution et de l'évaluation de la tâche principale qu'ils ont à accomplir, ainsi que de certaines conditions de travail telles le salaire et les bénéfices marginaux.

Une occupation détient un haut statut social lorsqu'elle peut jouir d'une part, du prestige et du pouvoir qu'on reconnaît aux professions et, d'autre part, lorsque les individus qui en sont membres ne manifestent aucun doute au sujet de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans la société, ainsi qu'au sein de l'entreprise qui les emploie.

En ce qui concerne la place que l'éducation physique occupe dans la société québécoise, l'opinion émise par les principaux intéressés démontre que ces derniers sont ambivalents et incertains, si l'on se base sur le fait qu'environ 50% des individus qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1978, et que près de deux-tiers des nouveaux diplômés (1979), considèrent que leur occupation possède un faible statut dans l'esprit de la population en général. Cette perception de ce qui semble être à leurs yeux l'existence d'une image collective peu prestigieuse est cependant compensée, en partie, par la présence d'un certain consensus au sujet du fait que les tâches qu'ils remplissent ne peuvent être confiées, règle générale, à des individus qui n'ont pas reçu une formation académique et professionnelle similaire à la leur. De plus, comme ils estiment qu'une occupation est considérée supérieure à une autre lorsque le travailleur qui la pratique détient une certaine autonomie tout en ayant la possibilité d'innover, et qu'eux-mêmes peuvent bénéficier de tels avantages en ce qui concerne la tâche principale qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions, contribuent à améliorer en quelque sorte l'image ou la représentation que les éducateurs physiques possèdent de leur statut social.

Enfin, la mobilité des éducateurs physiques au cours de leur vie active est relativement faible. La stabilité semble être de règle à l'échelle de cette occupation puisque les individus qui en font partie ne sont guère portés à abandonner leur emploi, à moins d'être certain d'en obtenir un meilleur.

La mobilité ou la stabilité d'un travailleur peuvent aussi être influencées par les problèmes que celui-ci rencontre dans l'exercice de ses fonctions ou en cours de carrière. Qu'en est-il des principales difficultés que rencontrent les éducateurs physiques à cet égard?

5.1.3 Les problèmes rencontrés au travail et en cours de carrière

A une question ouverte portant sur les principaux problèmes auxquels les diplômés en éducation physique sont généralement confrontés dans l'exercice de leurs fonctions il ressort, tout en conservant à l'esprit que 83,8% travaillent dans le monde de l'éducation (tableau 3.8, chapitre 3) et que trois-quarts y oeuvrent à titre de professeur (tableau 3.12, chapitre 3), que ce sont d'une part les difficultés d'ordre pédagogique auxquelles ceux-ci doivent faire face au moment de la préparation, de l'exécution et de l'évaluation de la principale tâche qu'ils ont à accomplir et, d'autre part, l'aspect trop théorique de la formation professionnelle reçue au moment de leur séjour à l'université qui constituent les deux problèmes majeurs qu'ils ont à affronter d'habitude (tableau 5.60). Dans le cas des nouveaux diplômés (1979), ce dernier élément représente le problème qui est perçu comme étant de beaucoup le plus important.

Lorsqu'on examine les autres cohortes de diplômés, on constate que la mauvaise répartition des tâches effectuée par le supérieur immédiat ou l'employeur représente un problème beaucoup plus grand pour les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix (20,9%: 1976-1978), que pour celles qui ont gradué auparavant (14%: 1972-1975 et 7,3%: 1953-1971). On constate toutefois l'existence d'une tendance inverse lorsqu'on examine la situation qui prévaut chez ceux qui affirment rencontrer des problèmes en ce qui concerne leur désir de compléter ou d'améliorer leur formation première, lequel élément représente l'un des aspects de la socialisation tertiaire.

Les difficultés que rencontrent un certain nombre d'éducateurs physiques sur ce dernier point, que ce soit dans l'exercice de leurs fonctions ou dans leur milieu de travail, prennent une dimension beaucoup plus importante lorsqu'on se situe sur l'évolution du plan de carrière (tableau 5.61), notamment chez les personnes qui ont gradué entre 1972 et 1978 puisque cette facette de leur devenir occupe le deuxième rang dans l'échelle de leurs préoccupations, immédiatement après les difficultés auxquelles les membres de cette cohorte s'attendaient à devoir faire face pour conserver leur emploi, au moment où la présente enquête fut effectuée (été 1980). Sur ce dernier aspect de la réalité occupationnelle, il importe de noter au passage

Tableau 5.60

Problèmes majeurs que rencontrent les diplômés en éducation physique dans leur travail, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Genre de problèmes	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Problèmes d'ordre pédagogique reliés à la principale tâche à accomplir	24,4	25,7	24,1	21,1	22,2	26,7	15,0	11,1
Problèmes causés par une formation professionnelle trop centrée sur l'approche théorique	24,9	16,3	22,0	36,8	33,3	26,7	5,0	33,3
Problèmes causés par une mauvaise répartition des tâches par le supérieur immédiat et/ou l'employeur	7,3	14,0	20,9	8,8	5,6	6,7	20,0	0,0
Problèmes reliés à des causes de type contextuel	7,8	10,5	6,0	8,8	0,0	0,0	15,0	33,3
Problèmes engendrés par une socialisation tertiaire insuffisante	10,9	6,2	3,5	0,0	5,6	6,7	15,0	11,1
Problèmes découlant du contexte institutionnel	3,1	6,6	3,5	1,8	22,2	6,7	5,0	11,1
Autres causes qui ne comptent pas suffisamment de répondants pour former une catégorie à part	21,8	20,6	19,9	22,8	11,1	26,7	25,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	193	257	282	57	18	15	20	9

Tableau 5.61

Difficultés majeures que rencontrent les diplômés en éducation physique dans le cheminement de leur carrière professionnelle, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Genre de difficultés	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Difficulté de conserver l'emploi à temps complet détenu présentement	15,0	27,6	30,3	48,6	42,9	35,7	44,4	80,0
Difficultés rencontrées sur le plan de l'éducation continue	14,2	20,2	17,7	5,7	28,6	14,3	16,7	0,0
Difficultés engendrées par l'absence d'association(s) regroupant les éducateurs physiques	24,8	14,7	15,4	8,6	0,0	0,0	11,1	10,0
Difficultés découlant de la faible reconnaissance légale et sociale de l'éducation physique en tant qu'occupation	17,7	16,0	9,7	17,1	0,0	7,1	11,1	0,0
Difficultés causées par une formation universitaire insuffisante	14,2	10,4	13,7	11,4	14,3	28,6	5,6	10,0
Difficultés provenant du manque de coordination qui existe entre les différents groupes d'intervenants en éducation physique	7,1	1,2	5,1	5,7	0,0	7,1	0,0	0,0
Autres causes qui ne comptent pas suffisamment de répondants pour former une catégorie à part	7,1	9,8	8,0	2,9	14,3	7,1	11,1	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	113	163	175	35	7	14	18	10

que plus le moment de graduation est tardif, plus le pourcentage d'individus préoccupés par ce problème s'élève passant de 15% à 48,6%. Une telle attitude est certes engendrée en grande partie par le fait que l'ancienneté constitue l'un des critères importants lorsqu'arrive le moment de déterminer ceux qui peuvent continuer à occuper leur emploi, advenant l'obligation de procéder à une réduction du personnel.

A l'opposé, les individus qui ont obtenu leur baccalauréat récemment semblent se préoccuper beaucoup moins que leurs prédécesseurs du fait qu'il n'existait pas, au moment de l'enquête, d'association(s) à caractère professionnel permettant de regrouper les éducateurs physiques. Enfin, à l'exception de ceux qui ont gradué entre 1976-1978, un pourcentage relativement identique d'individus au sein de chaque cohorte considèrent que les difficultés qu'ils rencontrent sur le plan de la poursuite de leur carrière découlent de la faible reconnaissance légale et sociale que possède l'éducation physique en tant qu'occupation.

Malgré le fait que les éducateurs physiques soient conscients des nombreux désavantages qu'occasionne l'absence d'association(s) à caractère professionnel en ce qui concerne la promotion du devenir de leur occupation, il demeure que ces derniers n'avaient pas entrepris, au moment de l'enquête (été 1980), de démarches dans le but de créer un organisme d'envergure provinciale susceptible de remplacer celui disparu quelques années auparavant. Les nouveaux diplômés se préoccupent presque deux fois moins de cette carence qui existe à l'égard de cette troisième étape du processus de professionnalisation de Wilensky, comparativement à leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972 et 1978, et trois fois moins par rapport aux plus anciens (1953-1971). Est-ce que les dernières vagues de diplômés en éducation physique seraient de moins en moins professionnalisées sur cet aspect de leur évolution collective?

5.1.4 Le profil de carrière de l'éducateur physique: une vue d'ensemble

Les données contenues dans cette troisième partie de la thèse permettent de tracer le cheminement de la carrière des québécois d'expression française qui ont obtenu au moins un baccalauréat dans le domaine de l'éducation physique, avant la toute fin des années soixante-dix.

Si l'on fait exception de ceux qui ont gradué en 1979, le passage du monde de l'éducation au marché du travail semble s'être effectué de manière relativement facile. L'offre de service formulée directement auprès de l'employeur constitue, avec le réseau de relations personnelles, les principaux moyens pour obtenir un emploi permanent ainsi qu'un poste à temps complet, lequel fut généralement décroché au mois de septembre chez environ deux-tiers d'entre eux.

Entre 25,6% et 29,6% des personnes qui font partie des diverses cohortes ont débuté leur carrière au niveau secondaire, tandis que la proportion de ceux qui ont commencé celle-ci à l'élémentaire augmente au fil des années de promotion, passant de un à quatre éducateurs physiques sur dix quand on compare la cohorte 1953-1971 avec celle de 1976-1978. Bien que les pourcentages soient beaucoup moindres que dans le cas de leurs prédécesseurs, deux fois plus de nouveaux diplômés (1979) ont trouvé du travail au secondaire à ce moment-là comparativement au niveau primaire.

En faisant toujours exception de ce dernier groupe, la très grande majorité (75,1% à 89,8%) des éducateurs physiques se retrouvent à l'intérieur du monde de l'éducation au moment d'occuper leur premier emploi; il en est de même pour 62,7% à 82% des individus qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet durant leur carrière. Chez les nouveaux diplômés (1979), environ une personne sur trois qui a décroché un emploi relié à sa formation universitaire initiale oeuvre soit à l'intérieur du système scolaire, ou soit pour diverses catégories d'institutions. Presqu'autant travaillent pour une compagnie privée ou un organisme public qui oeuvre dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir. Ceux d'entre eux qui ont changé d'emploi à plus de deux reprises ont massivement tendance à délaisser ce dernier secteur d'application et à opter pour les deux premières. Parmi les personnes qui occupent un emploi relié totalement ou en grande partie à leur préparation académique et professionnelle, le taux de mobilité globale est peu élevé lorsqu'on prend en considération le fait que deux-tiers d'entre eux (66,7%) n'ont occupé qu'un seul emploi durant leur carrière, que 20,8% n'ont changé qu'une seule fois, et que seulement 12,5% ont vécu une telle expérience à plus de deux reprises.

Entre 58% à 75,4% des diplômés en éducation physique, ont débuté leur carrière à titre de professeur d'éducation physique, ou en remplissant une fonction relativement équivalente. Comparativement à près de 35% de leurs prédécesseurs qui ont occupé plus de deux emplois à temps complet et qui ont continué à détenir à cette occasion un poste de professeur d'éducation physique, plus de 80% de ceux qui ont gradué durant la seconde moitié des années soixante-dix ont poursuivi leur carrière en tant qu'enseignant. Lorsque cela fut possible, les premiers ont cherché à imprimer une trajectoire ascendante à leur orientation sur le marché du travail au moment où ils ont postulé d'autres emplois, même s'ils ont surtout occupé, à ce moment-là, un poste qui les confine généralement à l'intérieur du même groupe occupationnel (agent de développement pédagogique, professeur-chercheur au niveau universitaire, responsable ou consultant dans le domaine des activités physiques ou sportives), ou dans des catégories "professionnelles voisines", tel que directeur d'école ou adjoint. Enfin, indépendamment du fait que la mobilité interprofessionnelle, au sens propre du terme, est quasi inexistante chez les diplômés en éducation physique, il n'en est pas de même en ce qui a trait à la mobilité intersectorielle.

Sur le plan géographique, la région de Montréal constitue la partie de la province où l'on retrouve la plus forte concentration de la population étudiée au cours de cette enquête puisque de 35,1% à 43% des individus qui en font partie ont réussi à y trouver un emploi à temps complet relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Contrairement à ce qui se produit dans la région du Bas St-Laurent Gaspésie ainsi que dans celle de l'Outaouais, du Nord-Ouest et de la Côte-Nord, la zone Saguenay Lac St-Jean offre de moins en moins de possibilités d'emplois à ce type de main-d'oeuvre. Depuis la seconde moitié des années soixante-dix, une tendance similaire se manifeste dans les districts de Québec, Trois-Rivières ainsi que dans les Cantons de l'Est. Fort peu ont émigré hors des frontières du Québec. A l'inverse, les diplômés en éducation physique ont plutôt tendance à trouver un emploi soit dans leur région d'origine (63,7%) ou dans celle où ils sont demeurés le plus longtemps (59,9%) voire même, dans 55,8% des cas, à l'intérieur de la zone où ils ont effectué leurs études universitaires de premier cycle.

Même si une grande majorité d'éducateurs physiques d'expression française affirment être capables de lire des écrits et d'entretenir une conversation en langue anglaise, beaucoup moins se disent aptes à suivre une conférence ou rédiger un texte dans cette langue.

Quant à leur mobilité sociale, plus de huit éducateurs physiques ont connu une trajectoire ascendante, comparativement à l'occupation que détenait leur père au moment où ils ont débuté leurs études au niveau collégial (Cegep). Dans 87,8% des cas, la scolarité du père se situait à ce moment-là en-deça du niveau du premier cycle universitaire, pourcentage qui est beaucoup plus élevé (96,4%) lorsqu'on observe le niveau d'études de la mère.

Les diplômés en éducation physique valorisent grandement l'occupation dont ils font partie et ils considèrent qu'il en est de même pour leurs parents et leurs amis. Toutefois, ils estiment que ce statut est beaucoup moins élevé dans l'esprit de leur employeur, chez les personnes qui oeuvrent dans le même milieu de travail, dans la société en général.

Parmi les individus qui travaillent à temps complet et dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, le pourcentage de ceux qui recherchent de façon active un autre emploi est pratiquement inexistant (1,5%) chez les bacheliers qui font partie de la première vague (1953-1971), tandis qu'il s'élève de façon relativement rapide chez ceux qui ont gradué entre 1976-1978 (10,4%), ou en 1979 (22,1%). Quelque 42% des autres membres qui font partie de cette dernière cohorte et possédent un emploi relié à leur formation universitaire originelle déclarent être attentifs aux diverses possibilités qui peuvent se présenter. L'obtention d'un poste à temps complet constitue le principal type d'emploi généralement recherché par neuf personnes sur dix.

L'une des raisons majeures invoquées par ceux qui ne sont guère intéressés à changer leur situation actuelle et qui ne cherchent pas de travail réside dans le fait qu'ils possèdent déjà un emploi qui leur convient.

Quelque 76,4% des anciens diplômés (1953-1971), et près de deux personnes sur trois qui ont obtenu leur diplôme entre 1972 et 1978, espèrent conserver durant plus de cinq années, voire même jusqu'au moment de leur retraite pour plusieurs d'entre eux, l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête (été 1980).

Parmi les raisons qui pourraient inciter volontairement les éducateurs physiques à changer d'emploi, le motif intrinsèque qui revêt une très grande importance à leurs yeux est sur le désir de vivre de nouvelles expériences. Sur le plan des motifs extrinsèques à caractère institutionnel, s'est surtout le degré d'insatisfaction que pourrait éprouver ce type de travailleur à l'égard de son milieu de travail, ainsi que le genre d'emploi occupé, qui reviennent le plus souvent. Quant aux éléments reliés à l'aspect contextuel, les principales raisons évoquées sont la possibilité d'obtenir un emploi qui offre davantage de possibilités d'être promu, ou d'obtenir un meilleur salaire dans le futur.

D'après une étude effectuée sur l'organisation du système universitaire au Québec (commission Angers; 1979), les éducateurs physiques constituent le groupe de personnes qui possède le taux de stabilité le plus élevé parmi les diverses catégories de professeurs qui enseignent au niveau secondaire. Au moment de l'administration du questionnaire (été 1980), près de deux-tiers des anciens diplômés (1953-1971) occupaient le même emploi depuis plus de neuf années. La stabilité de ce type de travailleurs semble être relativement élevée aussi chez ceux qui ont gradué par la suite.

Bien que les motifs de type intrinsèque retenus pour les fins de la présente étude ne sont guère considérés comme des facteurs susceptibles de jouer un rôle important auprès des éducateurs physiques lorsque ceux-ci ont l'intention de conserver leur poste, il demeure que les principaux facteurs d'ordre personnel qui exercent une influence chez ceux qui ne désirent point changer d'emploi sont une formation antérieure insuffisante et l'âge du répondant. Parmi les raisons qui se rapportent à l'aspect environnemental, le fait d'avoir l'impression de quitter un poste ou une institution auquel le répondant tient beaucoup, ou la crainte d'éprouver certaines difficultés à se trouver un emploi qui offre les mêmes bénéfices

marginaux, peuvent être considérés comme étant les principaux éléments d'ordre institutionnel. En ce qui concerne les motifs reliés à l'aspect contextuel, le risque de devenir chômeur constitue la principale raison qui incite les répondants à conserver l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'administration du questionnaire (été 1980).

Le niveau de satisfaction qu'éprouve un travailleur à l'égard de diverses facettes de son emploi contribue aussi à augmenter le désir ainsi que le taux de stabilité. Plus de 92% des individus dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive affirment être satisfaits de la tâche principale qu'ils ont à accomplir en ce qui a trait à la préparation, à l'exécution et à l'évaluation de celle-ci. Sur le plan des conditions de travail, les bénéfices marginaux et le salaire représentent les deux principaux éléments envers lesquels la très grande majorité des éducateurs physiques éprouvent un taux de satisfaction élevé. Quoique dans des proportions légèrement inférieures, il en est de même pour la sécurité d'emploi puisque le taux de satisfaction à l'égard de cet élément augmente progressivement chez ceux qui sont arrivés de plus en plus tôt sur le marché du travail.

Les difficultés d'ordre pédagogique auxquelles les éducateurs physiques doivent faire face au moment de la préparation, de l'exécution, ou de l'évaluation de la principale tâche qu'ils ont à accomplir, ainsi que le caractère trop théorique de la formation reçue au moment de leur séjour à l'université, représentent les deux principaux problèmes auxquels ces travailleurs sont confrontés dans l'exercice de leurs fonctions. Ce second facteur occupe aussi le deuxième rang lorsqu'on demande aux éducateurs phyques de préciser les obstacles auxquels ils doivent faire face sur le plan du cheminement de leur carrière. Enfin, la principale source de préoccupation de ce type de travailleurs au moment où le questionnaire fut administré (été 1980), portait sur les difficultés auxquelles ils s'attendaient de devoir faire face pour conserver leur emploi à temps complet.

CONCLUSION SUR LA TROISIEME PARTIE DE LA THESE

Peut-on dire que l'éducation physique, en tant qu'occupation, s'inscrit dans un processus de professionnalisation.

En se basant sur les cinq phases identifiées par Wilensky (1964, 142-146), et qui peuvent être perçues comme représentant les éléments essentiels mais non suffisants pour qu'une occupation soit considérée comme une profession, il s'ensuit que les éducateurs physiques n'étaient pas en mesure de revendiquer un statut de professionnel, au tout début des années quatre-vingts.

Bien que le cheminement de cette occupation soit manifeste sur le plan des deux premières étapes, il demeure que son rythme d'évolution a subi un certain recul au cours de la seconde moitié des années soixante-dix au niveau du regroupement des membres sous l'égide d'associations susceptibles de défendre les intérêts de cette collectivité. De plus, les principaux intéressés semblent eux-mêmes fort sceptiques quant au statut que détient leur occupation dans la société.

a - La situation qui prévaut en regard de la première étape du processus de professionnalisation

> "Un nombre de plus en plus important de personnes, provenant de diverses occupations, commencent à s'occuper, à temps complet, d'une activité spécifique et s'empressent d'en revendiquer la juridiction" (Wilensky; 1964, 142).

L'examen de la situation qui prévaut dans le domaine de l'éducation physique au sujet de la première étape du processus de professionnalisation que l'on a retenu pour les fins de la présente thèse laisse sous-entendre que cette occupation semble être fermement implantée au Québec à l'heure actuelle, et que cela réside surtout dans le fait qu'un nombre important (90,9%) d'individus d'expression française qui ont complété depuis la seconde moitié du XXe siècle des études de premier cycle dans ce secteur de la connaissance occupaient un emploi à temps complet au moment de l'enquête (été 1980), si l'on fait exception de 50,5% des nouveaux diplômés (1979) dont ce n'était pas le cas à cette date, soit quatorze mois après leur arrivée sur le marché du travail.

La très grande majorité (90,9%) des répondants qui occupent un emploi à temps complet détiennent un poste qu'ils qualifient de permanent. De plus, 87,2% considèrent que les tâches qu'ils ont à accomplir sont reliées totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive.

L'absence d'études antérieures et de données quantitatives ne permet pas de démontrer où, quand, comment ainsi que dans quelles proportions se sont effectués les mouvements de main-d'oeuvre entre les divers champs et secteurs d'application. Même s'il est impossible de déterminer de façon précise les domaines de même que les branches du marché de l'emploi qui sont demeurées stationnaires, et de faire ressortir par la même occasion celles où les tendances se sont manifestées à la hausse ou à la baisse depuis le moment où cette occupation a commencé à prendre racine au sein de la communauté québécoise d'expression française il ressort, des données recueillies lors de la recherche conduite pour les fins de la présente thèse, que la très grande majorité des éducateurs physiques qui occupent un emploi à temps complet oeuvrent à l'intérieur du système d'éducation (83,8%) et que près de trois-quarts détiennent le titre de professeur ou l'équivalent (animateur, rééducateur).

Le fait que l'éducation physique se soit développée au Québec durant les années soixante et soixante-dix grâce surtout au très grand rôle que l'Etat a joué en rendant obligatoire l'enseignement de cette matière à divers niveaux du système scolaire, eût pour effet de favoriser la formation ainsi que l'engagement d'un type particulier d'éducateurs physiques, dont les fonctions principales ont consisté d'abord et avant tout à enseigner une matière spécifique. En leur accordant le statut social et légal de professeur plutôt que celui de professionnel comme ce fut le cas pour d'autres catégories d'intervenants qui oeuvrent à l'intérieur du système scolaire à titre d'infirmière, de psychologue ou de conseiller en orientation, l'Etat a aussi contribué à maintenir l'idée que la raison d'être des éducateurs physiques au sein de la société québécoise se limite principalement aux fonctions que ceux-ci peuvent accomplir en tant qu'enseignant.

Depuis le début des années soixante-dix, certaines possibilités de faire carrière en dehors du système scolaire ont commencé à s'offrir aux diplômés en éducation physique. Cette tendance s'est toutefois manifestée de façon très lente si l'on tient compte du fait que parmi les nouveaux diplômés (1979) qui détenaient un emploi à temps complet au moment de l'enquête (été 1980) seulement 5,4% travaillaient en tant que professeur

de sport ou de conditionnement physique, comparativement à 67,3% des membres de cette cohorte qui continuaient d'occuper un emploi plus traditionnel, soit celui de professeur.

En ce qui concerne la possibilité de faire carrière en occupant un emploi relié totalement ou en grande partie à l'activité physique ou sportive, celle-ci apparaît comme très bonne puisque 86,5% (1 310 sur 1 515) des diplômés en éducation physique qui ont répondu au questionnaire oeuvraient dans ce domaine. De plus, deux tiers d'entre eux ont conservé le même emploi depuis le moment de leur arrivée sur le marché du travail. Parmi ceux qui ont obtenu leur baccalauréat avant 1979, plus de 90% estiment que l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête leur convenait toujours, et qu'ils n'en recherchaient pas d'autre de façon active. Plusieurs désirent conserver celui-ci au-delà de cinq ans et beaucoup espèrent que cela sera possible jusqu'au moment de leur retraite.

Tout en considérant que le taux de mobilité globale est relativement faible chez les éducateurs physiques il demeure que ceux qui pratiquent ce métier semblent y être attachés si l'on tient compte du fait que parmi les diplômés qui ont changé d'emploi au moins une fois depuis leur arrivée sur le marché du travail, 3,7 fois plus de personnes ont continué à occuper un poste à temps complet et dont les tâches à accomplir faisaient appel à leur formation en éducation physique. Ces individus sont généralement demeurés à l'intérieur du système d'éducation et continuent à oeuvrer en tant que professeur dans 81% des cas où ceux-ci remplissaient déjà de telles fonctions. Il en fut de même pour plus de deux personnes sur trois qui ont débuté leur carrière en occupant soit un poste de rééducateur, d'agent de développement pédagogique/de conseiller, d'administrateur ou de consultant. Quant aux éducateurs physiques qui ont occupé plus de deux emplois, leur expérience de vie sur le marché du travail se limite principalement au système scolaire.

Le fait que les éducateurs physiques se soient concentrés dans les grands centres urbains avant de migrer par la suite vers des lieux de travail plus éloignés démontre que cette occupation a d'abord commencé à s'implanter dans les régions les plus avantageuses. Le marché de l'emploi

qui semble disponible pour ce type de travailleurs se limite presqu'exclusivement à la communauté québécoise d'expression française, pour une grande majorité d'entre eux puisqu'un pourcentage relativement élevé ont une faible connaissance de la langue anglaise, surtout sur les plans oral et écrit.

Tout en considérant que ce sont les individus qui occupent un emploi au sein du système d'éducation qui démontrent les plus hauts taux de stabilité, et que les plus mobiles se retrouvent principalement au sein d'organismes qui s'intéressent aux sportifs ou à la population en général, il demeure que le désir de pouvoir vivre de nouvelles expériences, d'obtenir une promotion ainsi que le degré d'insatisfaction que pourrait éprouver un individu à l'égard de son milieu de travail constituent les principaux éléments susceptibles d'inciter les éducateurs physiques à changer volontairement d'emploi.

C'est donc en tant que professeur que cette catégorie de diplômés a réussi à faire carrière au Québec jusqu'à la fin des années soixante-dix, beaucoup plus qu'à titre d'éducateur physique occupant un emploi dont les tâches et le statut s'apparentent à celui d'un professionnel. La possibilité de pouvoir oeuvrer dans des champs et des secteurs autres que ceux reliés au système de l'éducation commençait tout juste à apparaître de façon concrète et fort mimine au moment où le questionnaire fut administré (été 1980). Enfin, compte tenu du fait que les tâches qu'ont à accomplir ce type de travailleurs ne leur sont pas réservées en exclusivité, même si ces derniers considèrent que seulement les personnes ayant reçu une formation similaire à la leur sont en mesure de remplir leurs fonctions de manière adéquate, il s'ensuit que le niveau d'évolution de l'éducation physique à l'intérieur du processus de professionnalisation se situe à la phase du démarrage, en ce qui a trait à l'établissement de ce type particulier de main-d'oeuvre au sein de la société québécoise.

b - La situation qui prévaut en regard de la seconde étape du processus de professionnalisation

> "Les principaux intéressés, ou ceux qui possèdent une certaine connaissance de cette 'nouvelle occupation' se préoccupent du fait que l'entraînement

> et la manière de pratiquer cette occupation se fassent de manière standardisée, tout en préconisant l'établissement de programmes de formation qui se situent généralement au niveau universitaire, ou qui y accèdent en moins de deux ou trois décennies" (Wilensky; 1964, 142).

L'évolution du processus de professionnalisation des éducateurs physiques sur le plan de la formation académique et professionnelle s'est produite à l'intérieur des délais prévus par Wilensky, si l'on prend en considération le fait que l'implantation de programmes d'études de premier cycle destinés à préparer ce type de travailleurs au sein d'institution d'enseignement de niveau universitaire a débuté à Ottawa en 1949, et qu'il s'est terminé en 1977 à Chicoutimi.

La présence d'un tel événement contribue à expliquer en grande partie le fait que l'augmentation du nombre de bacheliers en éducation physique s'effectue de façon relativement lente jusqu'à la fin des années soixante et qu'il triple au cours de la décennie suivante, passant de 973 en 1969 à 4 744 en 1979.

La possibilité de faire carrière dans le domaine de l'éducation physique en utilisant les connaissances acquises à l'université semble évidente si l'on se base sur l'opinion émise par 70,6% des individus qui ont gradué entre 1953-1971, ainsi que sur celle émise par près de deux-tiers de ceux qui ont gradué par la suite qui estiment que l'emploi à temps complet occupé au moment de l'enquête leur permet d'utiliser une grande part de ce qu'ils ont appris au moment de leur socialisation intermédiaire.

Même si quelque 55,5 à 61% des éducateurs physiques considèrent que les tâches qu'ils ont à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions habituelles sont équivalentes à la formation reçue lors de leur séjour à l'université, il demeure que plusieurs estiment que leur formation théorique est relativement plus satisfaisante ou fonctionnelle que celle reçue sur le plan méthodologique. Plus on remonte loin dans le temps en ce qui a trait à l'obtention du baccalauréat, plus ce type de travailleurs estiment que la formation reçue en regard de la pratique des activités sportives leur semble satisfaisante. On constate cependant l'existence

d'une tendance inverse au sujet des stages pratiques que ceux-ci eurent à effectuer sur le terrain.

Lorsqu'on procède à un examen de la valeur d'usage de certaines connaissances que les répondants ont acquises, ou qu'ils auraient aimé acquérir à ce moment-là, il ressort que le niveau de correspondance qui est censé exister entre l'emploi et les études est relativement faible sur le plan du savoir-culture et du savoir-science, comparativement à celui qui existe au sujet du savoir-faire et du savoir-faire-faire, lorsque les éducateurs physiques se basent sur les diverses tâches qu'ils ont à effectuer dans l'exercice de leurs fonctions habituelles.

Contrairement à la situation qui prévaut dans la pratique de plusieurs métiers, le comportement des membres qui font partie d'une profession ne peut reposer d'abord et avant tout sur ces deux dernières formes de savoir qui se rapportent surtout aux façons d'être d'un groupe de travailleurs au sein de la société. Sans mésestimer l'importance que possèdent les connaissances et les habiletés à caractère pratique, il demeure que c'est surtout au moyen du savoir-science et du savoir-culture que les éducateurs physiques pourraient être en mesure de légitimer davantage leur raison d'être au sein de la société, tout en favorisant l'émergence d'une approche intégrée ainsi que la présence d'une cohésion plus forte en ce qui a trait à leur agir sur le plan professionnel.

Le fait que les éducateurs physiques accordent une valeur d'usage plus élevée aux types de savoir qui se rapportent à leurs façons d'être comparativement à ceux qui ont trait à leur raison d'être, laisse entrevoir la présence d'un problème de fond au sujet du travail de cette occupation sur le plan de son évolution au sein de la seconde étape du processus de professionnalisation. La possession et l'utilisation de certaines techniques sont insuffisantes pour contribuer à l'établissement et à la reconnaissance d'un acte professionnel exclusif, puisque ce dernier doit se baser non seulement sur une expertise mais aussi sur une reconnaissance formelle et légale que la société accorde à un groupe particulier de travailleurs.

Outre les interrogations soulevées par le niveau d'importance qu'accordent les éducateurs physiques envers certains éléments qui font partie de la seconde phase du processus de professionnalisation, d'autres facteurs mettent en évidence le fait que ces derniers n'avaient pas atteint, au moment de l'enquête (été 1980), un niveau de développement optimal en ce qui concerne leur cheminement à l'intérieur de ce processus.

L'obligation d'émigrer aux Etats-Unis ou au Canada-anglais pour effectuer des études de 2e ou de 3e cycle avant qu'une telle possibilité se présente à l'Université d'Ottawa en 1967 dans le premier cas, et à l'université de Montréal en 1977 dans le deuxième cas, eût pour effet de ne pouvoir offrir que tout récemment, à la majorité des diplômés en éducation physique qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue anglaise sur les plans oral et écrit, la possibilité de pouvoir se perfectionner dans ce domaine du savoir afin d'être plus en mesure d'occuper des postes de commande élevés au niveau du pouvoir hiérarchique. Un tel facteur exerce une très grande influence en ce qui concerne l'émergence d'une certaine stratification au sein de la structure professionelle, tant en favorisant l'établissement d'un meilleur contrôle sur le devenir de l'occupation ainsi que sur le comportement des individus qui en font partie.

Sur l'ensemble de ceux qui détenaient une maîtrise à l'été 1980 et qui occupaient un emploi relié au domaine de l'activité physique ou sportive, 51,5% ont obtenu leur diplôme entre 1975 et 1980. Quelque 66,5% de ceux qui ont complété leurs études de 3e cycle ont gradué au cours de cette même période.

Bien que les progrès qui ont été réalisés tout dernièrement dans certaines universités québécoises d'expression française sur le plan des études graduées aient presque permis d'atteindre un certain seuil d'autosuffisance en ce sens qu'il est maintenant possible de former, au Québec, une grande partie des ressources humaines qui devaient autrefois aller compléter leur formation académique ou professionnelle de 2e cycle à l'extérieur, il demeure que certaines améliorations sont souhaitées en ce qui a trait surtout à la variété des secteurs de spécialisation ainsi qu'aux possibilités qui touchent à l'éducation continue.

Ceux qui poursuivent des études après voir obtenu leur baccalauréat en éducation physique tout en aspirant continuer à travailler dans ce domaine estiment que le nombre restreint de cours ou de programmes de formation offerts au niveau universitaire, ainsi que la trop faible relation qui existe entre la réalité pratique et les cours qui sont dispensés dans ces institutions, représentent les principaux problèmes auxquels ils ont à faire face sur le plan de l'éducation continue. A titre d'exemple, près de trois-quarts des répondants qui continuent de poursuivre des études de premier cycle, se sont inscrits dans des secteurs de la connaissance autres que ceux qui se rattachent au domaine de l'éducation physique. Un phénomène semblable se manifeste chez les individus qui aspirent effectuer un retour aux études à court terme, puisqu'une majorité d'entre eux envisagent s'inscrire dans une branche du savoir non reliée à leur formation en éducation physique.

Quelque 40,5% des anciens diplômés (1953-1971), comparativement à 28% (1972-1975) et à 20% (1976-1978) qui ont gradué par la suite, affirment ne plus être intéressés à retourner aux études. De plus, environ 10% des éducateurs physiques faisant partie des diverses cohortes et qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix, comparativement à 31,3% de leurs prédécesseurs (1953-1971), considèrent qu'il y a une certaine importance à posséder un diplôme de 2e cycle pour être en mesure de remplir leurs tâches de façon adéquate. Environ le quart des bacheliers en éducation physique estiment suffisant l'éventail des possibilités qui leur sont offertes par les institutions d'enseignement de langue française qui dispensent un tel programme d'études au Québec.

De la même manière que "le corps de connaissances sur lequel une occupation fonde son autorité ne doit être ni trop vague et général, ni trop étroit et spécifique" (Wilensky; 1964, 147), la possession d'un baccalauréat dans le domaine de l'éducation physique devrait normalement fournir à cette catégorie de travailleurs une formation académique et professionnelle suffisamment variée et systématique pour que ceux-ci puissent être mobiles tout en demeurant aptes à poser des actes qui s'appuient sur une expertise à caractère professionnel, sans nécessairement être obligés de poursuivre des études de 2e cycle, à moins de vouloir se spécialiser.

ou de matérialiser leur désir de postuler l'admission d'un poste plus élevé sur le plan de la stratification professionnelle.

Lorsqu'on prend en considération la vitesse avec laquelle certains changements se produisent dans la société, ainsi que les transformations qui se manifestent de façon relativement rapides dans divers champs de connaissance théorique ou pratique, il s'ensuit que la persistance de diverses facettes du savoir acquis au cours de la période de formation initiale obligent les individus à se perfectionner de façon continue soit dans le but de corriger les faiblesses ou les déficiences qu'ils constatent, soit pour être en mesure de pratiquer de façon plus adéquate leur occupation ou profession, ou pour tout autre motif d'ordre personnel ou contextuel.

Le fait que plusieurs éducateurs physiques considèrent que ce sont moins les connaissances acquises à l'université que les efforts personnels qu'ils manifestent à l'égard de leur formation continue qui les aident le plus à accomplir les diverses tâches qui leur sont confiées, qu'il n'existe aucun programme de formation destiné à favoriser l'éducation permanente de ce groupe de travailleurs, que les recherches conduites au niveau universitaire ne les aident guère sur le plan pratique ou leur paraissent trop théorique, s'ajoutant à l'implantation fort récente de programmes d'études de 3e cycle dans quelques universités québécoises d'expression française, laissent entrevoir que l'éducation physique en vient, au tout début des années quatre-vingts, au niveau du démarrage en ce qui concerne le rythme de son cheminement face à la deuxième phase du processus de professionnalisation de Hilsenroth.

L'opinion émise par les diplômés en éducation physique à l'égard de certaines facettes qui se rapportent à cette seconde étape de leur développement sur le plan professionnel laisse aussi deviner que les individus qui en font partie peuvent continuer à évoluer sur le plan professionnel en dépassement ailleurs qu'à l'université, une partie du support éducationnel qui prévaut à l'égard de la troisième étape.

c - La situation qui prévaut en regard de la troisième étape du processus de professionnalisation

"Les personnes qui sont membres de cette occupation cherchent à mettre sur pied une asso-

> ciation professionnelle au niveau local, puis national, afin de regrouper cette catégorie de travailleurs de manière efficace, - cette organisation nait soit de la transformation d'une association occupationnelle qui existe déjà ou par la création d'un nouvel organisme" (Wilensky; 1964, 144).

Une occupation se professionnalise dans la mesure où elle met sur pied des mécanismes qui contribuent à la socialisation tertiaire de ses membres.

Les diverses formes de regroupement à caractère professionnel représentent un moyen privilégié pour une collectivité de travailleurs de s'impliquer de manière active et de démontrer de façon continue l'intérêt qu'ils manifestent soit à l'égard de l'évolution de leur champ de connaissances (club de rencontre à caractère scientifique ou culturel), soit au sujet du devenir de leur occupation (corporation, association de type volontaire), ou en ce qui a trait à la protection de leurs intérêts de travailleur (syndicat).

Si l'on fait exception de la nécessité d'être membre d'un syndicat lorsque cela est obligatoire, il s'ensuit que les éducateurs physiques ne participent guère aux activités qui sont organisées par les diverses autres formes de regroupement à caractère professionnel qui existent à certains endroits et à divers niveaux puisque la très grande majorité d'entre eux n'étaient membres d'aucune association au moment où l'enquête fut effectuée. De plus, le militantisme affiché par ce groupe de travailleurs à la fin des années soixante-dix ainsi qu'au début de la décennie suivante peut être considéré comme très faible lorsqu'on considère qu'aucune association d'envergure provinciale n'avait vu le jour à cette date afin de pallier à la disparition de leur association de type volontaire survenue au printemps de l'année 1977, ainsi qu'à celle de la revue Mouvement et de leur bulletin de liaison (Actua).

Environ le tiers des individus qui ont gradué avant la seconde moitié des années soixante-dix, et près d'une personne sur deux parmi celles qui ont obtenu leur diplôme par la suite n'ont pris part à aucune rencontre organisée au niveau provincial durant l'année qui précéda le moment de l'administration du questionnaire (été 1980); de plus, très peu ont

participé à celles qui furent organisées à l'échelle nationale ou internationale. Enfin, les éducateurs physiques n'examinent que quelquefois, voire même rarement les périodiques qui abordent certaines thèmes susceptibles de favoriser leur éducation continue sur le plan du savoir-science et du savoir-culture.

L'évolution de l'éducation physique québécoise a régressé à la fin des années soixante-dix en ce qui concerne la troisième phase du processus de professionnalisation de Wilensky. De plus, le faible intérêt que démontre cette catégorie de travailleurs à l'égard de diverses formes de regroupement professionnel empêche leur occupation d'exercer un certain leadership sur le plan du devenir collectif, ainsi qu'un certain contrôle sur la qualité des actes qu'ils sont susceptibles de poser dans l'exercice de leurs fonctions.

d - La situation qui prévaut en regard de la quatrième et de la cinquième étapes du processus de professionnalisation

> "Une agitation politique est entretenue de manière persistante afin d'obtenir et de conserver la protection légale qui est nécessaire à la délimitation de l'aire de compétence et à l'obtention du titre revendiqué" (Wilensky; 1964, 145).

L'absence de diverses formes de regroupement à caractère professionnel empêche les éducateurs physiques de procéder à de vastes actions collectives et continues, susceptibles de les aider à améliorer leur statut légal et social. De plus, l'incapacité à pouvoir identifier un acte professionnel exclusif à cette catégorie de travailleurs empêche aussi de délimiter leur aire de compétence, et d'obtenir au moins un titre réservé.

Parmi les indices susceptibles d'indiquer le niveau d'évolution atteint par ce type de travailleurs en regard de la quatrième étape du processus de professionnalisation de Wilenky, on constate que les éducateurs physiques peuvent remplir leurs fonctions de manière relativement autonome si l'on se base sur le fait qu'environ 38% sont laissés totalement libres d'exécuter leurs tâches comme bon leur semble, tandis que dans près de 50% des autres cas l'employeur ou le supérieur immédiat se contente généralement de leur en indiquer les grandes lignes. De plus, seulement le

tiers sont obligés de présenter un rapport sur la manière dont ils remplissent leur tâche principale; 80% d'entre eux le font verbalement et ne doivent d'habitude rendre compte de leur agir qu'une fois par session ou par année scolaire.

Cette liberté d'action représente à leurs yeux le facteur le plus important lorsqu'on tente de déterminer ce qui fait qu'une occupation est supérieure à une autre; il figure de plus parmi les éléments mentionnés par presque tous les auteurs qui se sont intéressés à l'étude du processus de professionnalisation.

Même si beaucoup d'éducateurs physiques disposent d'un haut niveau de discrétion face aux tâches qu'ils ont à accomplir, et qu'ils considèrent que ce sont presqu'exclusivement les pairs qui peuvent juger de leur formation ainsi que de leur rendement, il demeure que le contrôle que cette occupation exerce sur ses membres, comme c'est théoriquement et légalement le cas pour les professions dûment reconnues, ne semble guère exister dans la pratique.

Quant à l'importance que peut revêtir leur occupation au sein de la société québécoise il ressort de cette enquête que près de 50% des personnes qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1953 et 1978,et environ deux-tiers des nouveaux diplômés (1979), estiment que celle-ci possède un faible statut dans l'esprit de la population en général. Cette perception relativement négative qu'entretiennent les éducateurs physiques au sujet de leur raison d'être et de leurs façons d'être au sein de la société québécoise, ainsi qu'en ce qui touche au prestige que revêtent les divers rôles qu'ils sont susceptibles de jouer compte tenu du fait qu'ils possèdent une formation de niveau universitaire, laisse entrevoir que les principaux intéressés sont conscients que leur occupation ne possède guère de pouvoir légal ou social, au tout début des années quatre-vingts.

Compte tenu du niveau de développement atteint dans chacune des quatre étapes du processus de professionnalisation de Wilensky, ainsi que de l'absence d'un code de déontologie qui constitue la cinquième étape de cette évolution puisque celui-ci "sert à éliminer les individus non-qualifiés ou peu consciencieux, tout en permettant d'établir les façons de faire

susceptibles de diminuer la compétition entre les personnes qui sont membres de cette occupation ou profession et de fixer les règlements nécessaires à la protection du public et à la dispense d'un service idéal" (1964, 145), il s'ensuit que l'éducation physique au Québec n'a certes pas atteint sa phase de maturité et, encore moins celle du développement optimal.

CONCLUSION

L'éducation physique ne peut être perçue comme une profession au début des années quatre-vingts puisque son développement est nettement insuffisant au Québec. Cette constatation s'appuie sur l'examen du processus de professionnalisation de Wilensky ainsi que sur le fait que la raison d'être de cette occupation est équivoque, que les éducateurs physiques n'ont pas réussi à identifier d'acte professionnel exclusif, qu'ils ont été incapables de se doter de modes d'organisation du travail de type professionnel et qu'ils auront de la difficulté à le faire tant qu'ils seront en grande majorité des employés. Enfin, le comportement que cette catégorie de travailleurs tend à privilégier après avoir obtenu leur diplôme de premier cycle ne contribue pas à favoriser le développement rapide d'un tel processus.

L'examen critique des différentes approches que l'on rencontre dans le domaine de la sociologie des professions (taxonomique, néo-wébérienne, marxiste), et les conclusions de la thèse de doctorat de Frank E. Hagan (1975, 174) nous ont amené à retenir le modèle de Wilensky dans le cadre de la seconde partie de notre étude afin d'analyser le développement de l'éducation physique au début de la présente décennie. L'utilisation, de manière analogique, du modèle de Rostow permet de déterminer que le niveau d'implantation global de cette occupation est rendu à la période du démarrage au Québec-francophone, qu'il en est de même au Canada-anglais, et que celle-ci n'a pas encore atteint le stade du développement optimal aux Etats-Unis.

L'observation du cheminement que l'éducation physique connaît au XXe siècle dans chacune de ces sociétés nécessite que l'on procède à un examen de l'évolution de chacune des phases du processus de

professionnalisation tel que formulé par Wilensky. Elle suppose que l'on tienne compte aussi de la raison d'être de cette occupation, des pratiques sociales que les éducateurs physiques privilégient sur le marché du travail, et que l'on fasse état du contexte social global de même que particulier qui prévaut à différentes époques. Cette approche s'impose puisque le moment d'implantation d'une occupation et la vitesse à laquelle se développe chacune des étapes de ce processus sont influencés par des facteurs de type soit endogène, soit exogène. Une telle manière de procéder permet aussi de préciser le niveau de développement que l'éducation physique a atteint à différentes époques sur chacune de ces étapes et de faire état de certaines transformations qui se sont produites au fil des décennies. Elle a aussi pour effet de rendre possible l'utilisation de l'étude comparative, tout en demeurant conscient des problèmes que soulève l'analyse d'un phénomène social particulier lorsqu'on cherche à le percevoir à l'intérieur de communautés culturelles différentes, ainsi que des nombreuses difficultés auxquelles le chercheur est confronté lorsqu'il désire faire état du cheminement que connaît un organisme tout en tenant compte de l'influence que peut avoir sur son devenir le contexte intra et extra sociétal qui prévaut dans une société à une époque spécifique.

> "The process of professionalization is inextricably linked to the kind of society in which it takes place - to its political form, its cultural norms, and its social structure, as well as its stage of technological development" (Vollmer et Mills; 1966, 62).

> "A historical approach to the study of professionalization of different profession in one type of society, or one profession in different societies, would enhance the sociological knowledge in the area of social change" (Chaves; 1971, 181).

Malgré les transformations importantes que l'éducation physique a connues à l'intérieur de la société québécoise d'expression française au cours des années soixante et soixante-dix, la demande d'éducateurs physiques s'est surtout faite sentir dans le système d'enseignement à cette époque puisque l'observation du type d'employeur qui fournit

professionnalisation tel que formulé par Wilensky. Elle suppose que l'on tienne compte aussi de la raison d'être de cette occupation, des pratiques sociales que les éducateurs physiques privilégient sur le marché du travail, et que l'on fasse état du contexte social global de même que particulier qui prévaut à différentes époques. Cette approche s'impose puisque le moment d'implantation d'une occupation et la vitesse à laquelle se développe chacune des étapes de ce processus sont influencés par des facteurs de type soit endogène, soit exogène. Une telle manière de procéder permet aussi de préciser le niveau de développement que l'éducation physique a atteint à différentes époques sur chacune de ces étapes et de faire état de certaines transformations qui se sont produites au fil des décennies. Elle a aussi pour effet de rendre possible l'utilisation de l'étude comparative, tout en demeurant conscient des problèmes que soulève l'analyse d'un phénomène social particulier lorsqu'on cherche à le percevoir à l'intérieur de communautés culturelles différentes, ainsi que des nombreuses difficultés auxquelles le chercheur est confronté lorsqu'il désire faire état du cheminement que connaît un organisme tout en tenant compte de l'influence que peut avoir sur son devenir le contexte intra et extra sociétal qui prévaut dans une société à une époque spécifique.

> "The process of professionalization is inextrically linked to the kind of society in which it takes place - to its political form, its cultural norms, and its social structure, as well as its stage of technological development" (Vollmer et Mills; 1966, 62).

> "A historical approach to the study of professionalization of different profession in one type of society, or one profession in different societies, would enhance the sociological knowledge in the area of social change" (Chaves; 1971, 181).

Malgré les transformations importantes que l'éducation physique a connues à l'intérieur de la société québécoise d'expression française au cours des années soixante et soixante-dix, la demande d'éducateurs physiques s'est surtout faite sentir dans le système d'enseignement à cette époque puisque l'observation du type d'employeur qui fournit

des postes à temps complet aux éducateurs physiques ayant obtenu leur baccalauréat avant 1979 démontre que 83,6% travaillent dans ce champ d'activités (28% à l'élémentaire; 33% au secondaire; 13% au collégial; 6% au niveau universitaire; 6% dans un organisme dont la raison d'être est directement liée au monde de l'éducation), et que près de trois-quarts occupent un poste de professeur ou l'équivalent (animateur, rééducateur). La très grande majorité (91%) des diplômés qui ont répondu au questionnaire administré à l'été 1980 occupent un emploi à temps complet, et 87% estiment que les tâches qu'ils ont à accomplir sont reliées totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive.

Le fait que l'éducation physique se développe au Québec en très grande partie à la suite des décisions que prend l'Etat de rendre l'enseignement de cette matière obligatoire à différents niveaux du système scolaire favorise la formation et l'engagement d'un type particulier de main-d'oeuvre dont les fonctions principales consistent d'abord et avant tout à enseigner une matière spécifique. C'est donc surtout à titre de professeurs que cette catégorie de diplômés trouve du travail à temps complet jusqu'à la fin des années soixante-dix, beaucoup plus qu'en tant qu'éducateurs physiques occupant un poste dont les tâches s'apparentent à celui d'un professionnel comme c'est le cas pour d'autres catégories d'intervenants qui oeuvrent dans le système d'enseignement, tels l'infirmière, le psychologue et le conseiller en orientation. Comme l'insertion des éducateurs physiques dans d'autres champs ou secteurs du marché du travail commence tout juste à apparaître de façon concrète et fort restreinte au début des années soixante-dix et que celle-ci n'est guère massive ou importante à la fin de cette décennie, une telle situation contribue à maintenir l'idée que l'insertion ou le rayon d'action de cette catégorie de travailleurs sur le marché de l'emploi se limite presqu'exclusivement aux tâches que cette catégorie d'enseignants semble être en mesure d'accomplir dans une école.

Cette très forte concentration des éducateurs physiques dans un seul champ d'exercice et leur relative incapacité à pouvoir influencer de façon directe le jeu de l'offre et de la demande en ce qui concerne le type de services qu'ils seraient en mesure de dispenser dans d'autres secteurs d'application tels le conditionnement physique, la pratique du sport dans différentes institutions publiques ou privées, la pratique d'activités physiques par différentes catégories de populations à certains moments de leur existence, etc., font que l'on retrouve peu de pratiques professionnelles diversifiées (segmentation), et qu'il existe une faible stratification ou peu de postes de commandes réels à l'intérieur de leurs champs ou secteurs de pratique. L'ensemble de la situation qui prévaut sur le marché de l'emploi des éducateurs physiques laisse aussi entrevoir que c'est surtout l'Etat qui contribue au développement de l'éducation physique (facteur exogène) et que cette catégorie de travailleurs éprouve de la difficulté à trouver par leurs propres moyens, un emploi à temps complet ou à justifier de façon concrète et définitive leur raison d'être, à la fois sur le plan individuel et collectif, dans différents champs ou secteurs de la division sociale et technique du travail. Le fait que l'éducation physique se développe en grande partie de cette manière au Québec-francophone au début des années quatre-vingts nous incite à déduire que cette occupation n'a pas atteint un niveau de développement suffisamment élevé en ce qui a trait à la première étape du processus de professionnalisation de Wilensky où il est fait mention qu'un nombre de plus en plus important de personnes commencent à s'occuper, à temps complet, d'une activité spécifique et qu'elles s'empressent d'en revendiquer la juridiction (1964, 142).

> "The first stage of professionalization entered by most professions has been demand for an occupation. The demand is made by a vocal segment of the public, and the occupation is usually created by those individuals who desire to provide the service" (Wright; 1976, 26).

Bien que la faible quantité de matériaux à caractère historique rende impossible la délimitation précise des frontières de l'éducation physique en tant qu'occupation pratiquée au Québec durant le XIXe siècle

et la première moitié du XXe siècle, et qu'il soit très difficile de déterminer les moments exacts où des changements se sont produits par la suite sur le plan de sa structure (segmentation, stratification) vu l'absence d'étude à caractère longitudinal, on peut toutefois postuler, en se basant sur la situation qui prévaut au moment de l'enquête (été 1980), qu'une partie du développement futur des pratiques professionnelles réside dans certains types d'emploi à temps complet et à temps partiel qu'un certain nombre de diplômés occupent au début des années quatre-vingts. La possibilité que l'éducation physique puisse se développer de la sorte ne va pas à l'encontre du modèle d'implantation des professions puisque "les premiers individus à exercer la plupart [d'entre elles] ... ont d'abord cumulé leurs tâches professionnelles et d'autres fonctions pour assumer leur subsistance",[1] et qu'ils ne pouvaient occuper un emploi à temps complet compte tenu du fait que le type de besoin(s) auxquels ils aspiraient apporter une réponse était(ent) soit absent(s) ou ressenti(s) de manière insuffisante par les institutions dans lesquelles les précurseurs et les pionniers ont tenté de vendre leurs services ou d'implanter leur occupation avec plus ou moins de succès.

> "Ordinarily the first practitioners in an emerging profession are persons whose interests and skills fit a need that appears in their own field or institution. As the demand for their services increases, what began as a part-time function occupies them full-time. More persons are recruited, of necessity from other occupations and backgrounds" (Wright; 1970, 6).

Pour que l'éducation physique se professionnalise davantage il faudrait donc que les individus qui en font partie ne limitent pas tous leur action au seul rôle de professeur qui enseigne une spécialité donnée dans une école, mais que leur agir se manifeste de manière plus diversifiée à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Il faudrait aussi qu'un nombre plus élevé d'éducateurs physiques connaissent à court ou moyen terme une mobilité ascendante dans leur champ ou secteur de compétence afin qu'ils soient en mesure d'occuper les postes-clés et d'orienter davantage le devenir de leur occupation sur

---

[1] Rapport de l'Office des professions du Québec sur La formation des professionnels. Un cadre d'analyse et un examen critique du rôle des corporations professionnelles. Mémoire présenté à la Commission d'études sur les universités; 1979, 23.

les plans idéologique, théorique et pratique. Tout en favorisant l'émergence et la stabilité de plusieurs secteurs de spécialisation, une telle approche permettrait d'instaurer au sein de cette occupation une structure hiérarchique plus organique et fonctionnelle. Elle permettrait aussi, à ceux qui oeuvrent dans des domaines autres que le système scolaire, de travailler sous la juridiction de personnes ayant obtenu une formation dans la même discipline et de bénéficier d'une plus grande autonomie dans l'exercice de leurs fonctions. En procédant de la sorte leurs pratiques sociales seraient plus variées sur le plan de la segmentation et de la stratification,[1] et ils seraient plus en mesure de parler de professionnalisation au sens de la première étape du processus de Wilensky.

Outre l'influence que le contexte social exerce sur le devenir d'une occupation, l'identification des "services professionnels" qu'une catégorie de travailleurs semble être en mesure de dispenser auprès de certaines populations-cibles joue un rôle important sur sa vitesse d'implantation et sur celle de son cheminement à l'intérieur du processus de professionnalisation.

Pour que les éducateurs physiques se donnent un mode d'organisation du travail plus professionnalisé il faudrait qu'ils soient capables d'identifier, et de préciser de façon claire et non équivoque les besoins fondamentaux auxquels ils estiment être en mesure de répondre. Il en va de même des fonctions qu'ils se croient aptes à remplir principalement dans le monde de l'éducation et celui de la santé puisque ces deux valeurs sont perçues comme très importantes à différentes époques et dans la très grande majorité des sociétés.

En ce qui a trait à la raison d'être de l'éducation physique, des tendances lourdes sont perceptibles dans ce sens lorsqu'on examine le cheminement que cette occupation a connu tout au long du XXe siècle sur le continent nord-américain: éducation de l'être humain sur le plan

---

[1] L'identification des multiples fonctions que l'éducateur physique peut possiblement être en mesure de remplir (segmentation, stratification) dans certains champs ou secteurs du marché du travail fut présentée par Larouche, en 1982.

multidimensionnel ainsi qu'en fonction de diverses périodes de son existence et de divers contextes environnementaux; éducation à la santé et développement des qualités physiques dans une perspective de développement global (total fitness). Le niveau d'atteinte de ces buts est conditionné en très grande partie par le choix des objectifs intermédiaires et spécifiques que cette catégorie de travailleurs décide de privilégier lorsqu'ils utilisent différentes catégories d'activité physique (sport, plein-air, danse, etc.) comme outil ou moyen d'intervention auprès de certaines catégories de personnes au moment où celles-ci se trouvent dans un milieu de vie particulier tel l'usine, le centre de loisir, etc. Il dépend aussi des orientations que décident de prendre ou de laisser pour compte les théoriciens et les praticiens qui en font partie puisque ces choix exercent à court, moyen et long terme une influence importante sur la vitesse du développement de certains corps de connaissances, sur le devenir des programmes de formation, ainsi que sur le type et le nombre d'individus devant être formés pour répondre à certains besoins d'ordre prioritaire ou secondaire.

En plus de préciser la toile de fond ou le dénominateur commun à la base de leur agir, il faudrait que les éducateurs physiques soient capables d'identifier et de circonscrire l'(les) acte(s) professionnel(s) qu'ils considèrent exclusif(s) aux membres de cette occupation.[1] Il importerait aussi de démontrer qu'ils possèdent l'expertise nécessaire et suffisante pour être en mesure de faire face à certain(s) type(s) de problème(s) au(x)quel(s) la population ou certaines catégories d'individus sont susceptibles d'être confrontés à un moment ou l'autre de leur existence, et qu'il est possible de le(s) prévenir ou d'y remédier en ayant recours à l'(aux) approche(s) préconisée(s) par cette catégorie de travailleurs. Il importerait cependant qu'ils favorisent une prise en charge beaucoup plus personnelle de la part des individus avec lesquels ils entrent en relation directe dans l'exercice de leurs tâches "professionnelles" afin de ne pas créer un lien de trop forte dépendance

---

[1] L'importance de cette question, et l'identification d'actes professionnels possiblement spécifiques à cette catégorie de travailleurs ont été abordées par Larouche en 1976.

et de prêter ainsi flanc à l'une des revendications majeures de ceux qui préconisent une déprofessionnalisation de la société. Dans cet ordre d'idées, il serait important que les éducateurs physiques privilégient l'utilisation d'activités physiques susceptibles d'être pratiquées tout au long de l'existence, ainsi que dans un environnement immédiat qui ne nécessite pas la construction de bâtisses dispendieuses, fonctionnant selon un horaire rigide et à des coûts d'utilisation élevés.

Une plus grande professionnalisation de l'éducation physique supposerait aussi que les programmes destinés à la préparation académique et professionnelle de ces travailleurs soit plus variée afin de permettre une plus grande différenciation sur le plan de l'offre et de la demande de services (segmentation), et sur celui de la structure de l'occupation (stratification). Les données provenant de l'enquête Clark-Zsigmond, de Relances-1980, de même que celles fournies par la présente recherche démontrent qu'il serait avantageux de rehausser le niveau d'interrelation fonctionnelle entre le monde de l'éducation et le marché du travail afin que les connaissances acquises à l'université puissent avoir une valeur d'usage plus élevée et qu'elles tiennent davantage compte des principales tâches que cette catégorie de travailleurs a à accomplir dans l'exercice de leurs fonctions. Tout en étant centré sur l'obtention d'une meilleure polyvalence sur le plan des divers types de savoirs et sur celui d'une plus grande mobilité sur le marché du travail, il serait avantageux que le corps de connaissance sur lequel cette occupation fonde son autorité ne soit ni trop vague et général, ni trop étroit et spécifique afin de satisfaire davantage aux exigences de la troisième étape du processus de professionnalisation de Wilensky (1964, 147). Outre la formation de professeurs d'éducation physique aptes à oeuvrer dans le milieu scolaire qui représente le principal champ de pratique, il importe de continuer à dispenser une formation académique et professionnelle axée vers la préparation d'éducateurs en conditionnement physique, en préparation à la performance sportive, en éducation au plein-air, etc., tout en se préoccupant de préparer d'autres catégories d'intervenants aptes à oeuvrer à court, moyen ou long terme dans d'autres champs ou secteurs de pratiques tels

l'éducation physique adaptée aux populations spéciales, l'éducation physique adaptée aux employés qui oeuvrent dans diverses entreprises, l'éducation physique axée sur l'éducation au loisir, etc., afin de favoriser une plus grande différenciation de cette catégorie de travailleurs. En plus d'être dispensée au premier cycle, cette formation pourrait être offerte au niveau gradué afin d'augmenter les possibilités de spécialisation des Québécois d'expression française de se former à ce palier de la connaissance auquel ils viennent tout juste d'avoir accès dans certains secteurs spécifiques de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

Comme les programmes actuels n'accordent pas suffisamment d'attention au savoir-culture-professionnelle, il faudrait que l'on attribue davantage d'importance à cet aspect de la formation des éducateurs physiques pour qu'ils puissent développer une manière de voir, de penser, d'être et d'agir qui leur soit particulière et qui contribuerait à les différencier des travailleurs qui font partie de l'une ou l'autre occupation située dans une zone d'intervention limitrophe. La mise à jour d'une telle culture pourrait s'effectuer à l'intérieur de programmes d'études axés sur l'éducation continue puisque ces derniers sont généralement centrés sur la socialisation tertiaire d'une catégorie spécifique de travailleurs. Une telle façon de procéder aurait pour effet de permettre une meilleure cohésion sur le plan de l'idéologie et de la praxis individuelle et collective des diplômés en éducation physique ou en sciences de l'activité physique, à la fois lorsqu'ils obtiennent leur formation initiale et complémentaire, et au moment où ils évoluent sur le marché du travail.

Le fait qu'une grande majorité d'éducateurs physiques n'étaient membre d'aucune association de type professionnel au moment de l'enquête, et qu'aucune entité de ce genre n'a existé à l'échelle du Québec entre 1977 et 1982 eut pour conséquence de favoriser la perméabilité des frontières de cette occupation et d'en ralentir le développement sur presque tous les aspects. Cette régression à l'endroit de la troisième étape du modèle de professionnalisation de Wilensky a aussi eu

pour effet d'empêcher cette catégorie de travailleurs de s'occuper de leurs intérêts "professionnels" de façon active, intensive et continue.

Pour que l'éducation physique ait davantage de possibilités d'être perçue comme une profession, il faudrait que ses membres élaborent et appliquent un code de déontologie afin que la qualité des actes qu'ils posent dans l'exercice de leurs fonctions réponde à certaines règles d'éthique, et que leur comportement puisse être évalué par une autorité de type collégial lorsque nécessaire.

Enfin, il importerait que le statut légal et le prestige social de l'éducation physique augmentent de façon importante afin que ses membres détiennent davantage de pouvoirs réels dans les champs et les secteurs de pratique dans lesquels ils travaillent présentement, ainsi que dans ceux où ils seraient en mesure d'évoluer.

Cette difficulté qu'éprouvent les éducateurs physiques à se doter de modes d'organisation du travail de type professionnel font que leur occupation n'a pas atteint sa phase de maturité au Québec-francophone au début des années quatre-vingts, et qu'elle est encore loin de celle de son développement optimal.

LISTE DES OUVRAGES UTILISES*

AAHPER. Professional Preparation. Washington, American Association for Health Physical Education, and Recreation, 1962, 159 p.

American Association for Health Physical Education, and Recreation. Professional preparation in dance, physical education, recreation, education, safety education, and school health education. Washington D.C., AAHPER Publications, 1974, 193 p.

ALBERNATHY, Thomas D. "An analysis of master's and doctor studies related to the history of physical education completed in the United States, 1930-1967", in ZEIGLER, E. F.. A history of physical education and sport in the United States and Canada. Champaign, Stipes Publishing Company, 1975, pp. 379-388.

ALLEY, Louis E. "A time for action!", in The Academy papers. Washington D.C., The American Academy of physical education, December, 1978, pp. 2-7.

ANDORKA, Rudolf. Mobilité sociale, développement économique et transformations socio-professionnelles de la population active en Hongrie. Vue d'ensemble (1930-1970). Revue française de sociologie, XIII, 1972, pp. 607-627.

ARON, Raymond. Dimensions de la conscience historique. Paris, Librairie Plon, 1961, 385 p.

ARON, Raymond. Les étapes de la pensée sociologique. Editions Gallimard, 1967, 659 p.

ASHTON, Dudley. "What designation should replace physical education? Resolved: The terme "movement arts and sciences" should replace the designation "physical education", in The Academy papers. Iowa, University of Iowa, 1973, p. 26.

AUDET, Marc. 1er et 2e cycle - Les disciplines à l'université - Relance. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, 1980, 90 p.

BANISTER, E. W.. "Teacher preparation", dans Le corps et l'esprit prospective pour 1990. Oakville, Frank J. Hayden, Bates Printing, 1980, pp. 263-275.

BARBER, Bernard. "Some Problems in the Sociology of the Professions". Deadalus. 1963, 92 (Fall), pp. 669-688.

---

* Indique une thèse de maîtrise

** Indique une thèse de doctorat

BARBER, B.. "The Sociology of the Professions", in LYNN, K. B. (éd.). The Professions in America. Boston, Beacon Press, 1967.

*BEAUSOLEIL, Gilles. Etude sur la mobilité professionnelle. Québec, Université Laval, 1953, 113 p.

BECKER, Howard S.. "The teacher in the authority system of the Public School", in The journal of educational sociology. Vol. 37, no 1, 1953, pp. 128-141.

BECKER, Howard S. "The nature of a profession", dans NELSON B. Henry (éd.). Education for the professions. The sixty-first yearbook of the National Society for the study of education. Chicago, University of Chicago Press, 1962, pp. 27-46.

BELANGER, Yves. "L'éducation physique dans le Québec", dans Canadian Education and Research Digest. 1962, March, pp. 17-36.

BELL, Daniel. The coming of Post-Industrial Society. New-York, Basic Books, 1973, pp. 37-40.

BEN-DAVID, Joseph. "Professions in the class system of present-day societies", in Current sociology. Vol. 12, no 3, 1963-64, pp. 247-248.

BENGUIGUI, G.. "La définition des professions", dans Epistémologie sociologique. 13, 1er semestre 1972, pp. 99-113.

BENGUIGUI, G. et D. MONJARDET. "Profession ou corporation", dans Sociologie du travail. Juillet-septembre 1968, pp. 275-290.

BENNETT, Bruce L. The history of physical education and sport. Chicago, The Athletic Institute, 1972, 187 p.

BENNET, William S. et Merl C. HOKENSTAD. Full-Time People Workers and Conceptions of the "Professional. Staffordshire, University of Keele, The sociological Review monograph, no 20, 1973, pp. 21-45.

BENOIT, Raymond. "Propositions sur un statut de l'éducation physique au Québec". Journées d'étude des Directeurs de service d'éducation physique des commissions scolaires du Québec. Ministère de l'Education, Québec, novembre 1967, 27 p. (polycopié).

BENOIT, Raymond. "Présentation du manifeste". Journées d'étude des Directeurs de service d'éducation physique des commissions scolaires du Québec. Ministère de l'Education, Québec, mai 1968, 9 p. (polycopié).

BERNARD, Jean-Paul. Les idéologies québécoises au XIXe siècle. Montréal, Boréal Express, 1973, 149 p.

*BERNIER, Nicole. La situation des activités de conditionnement physique dans les C.L.S.C.. Québec, Université Laval, département d'éducation physique, 1980, 195 p.

BERTAUX, Daniel. Sur l'analyse des tables de mobilité sociale. Revue française de sociologie, Vo. X, 1969, pp. 448-490.

BLACKSTOCK, C. R.. "The canadian association for health, physical education and recreation", in Physical Education in Canada. Scarborough, M. L. Van Vliet, 1965, pp. 276-292.

*BLAIS, Fernand. La mobilité occupationnelle des cadres supérieurs en relations industrielles dans l'entreprise au Québec. Thèse de maîtrise, Québec, Université Laval, 1969, 133 p.

BLAU, P.-M.. "The flow of occupational supply and recruitment", in American Sociological Review. Vol. 30, no 4. August, 1965, 475-490.

BLAU, P.-M. et W. Richard SCOTT. Formal organizations: A comparative approach. San Francisco, Chandler Publishing Co., 1962.

BLISHEN, B. R. et H. A. McROBERTS. "A revised socio-economic index for occupation", in The Canadian Review of Sociology and Anthropology. 13 (1), February 1976, pp. 60-74.

BLISHEN, B. R. et H. A. McROBERTS. "A revised socio-economic index for occupations in Canada", in The Canadian Review of Sociology and Anthropology. 13 (1), February 1976, pp. 71-79.

BOHRING, Guenter. On the Role and Development of Professions in Socialist Society. Paper presented at the international Sociological Association Meetings. Varna, Bulgaria, September, 1970.

BOILEAU, Roger. "Rôle et statut professionnel de l'activité physique", dans L'éducation physique où va la profession?. Montréal, les éditions Bellarmin, Desport, 1982, pp. 15-47.

BONNIER, J.-R. Rapport d'enquête sur l'éducation physique au Québec, présenté au Secrétaire de la Province de Québec: 1938, 35 p.

BOREHAM, Paul, Alec. PEMBERTON et Paul WILSON. The professions in Australia. University of Queensland Press, 1976, 279 p.

BOULDINC, K. E.. "Toward a general theory of growth", in Canadian Journal of Economics and Political Science. Vol. XIX (1953), pp. 326-340.

BOURDIEU, Pierre. "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", dans Revue internationale des sciences sociales. Vol. 19 (1967), no 3, pp. 367-388.

BOURDIEU, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris, librairie Droz, 1972, 269 p.

*BRODEUR, Pierre. Eléments de sociologie du sport scolaire. Thèse de maîtrise. Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1977.

BROCKHOFF, Jan. "Physical Education as a Profession", in Quest. 31 (2), 1979, pp. 244-254.

BROCKHOFF, Jan. "Prognosis: What can be predicted for the profession", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 75-80.

**BRUBAKER, David. The professionalization of occupations: A case study of rehabilitation counselling. Illinois, Southern Illinois University, 1977. 218 p.

BRYANT, James. "The year 2001 AD and future careers in physical education", in The Physical Educator. Vol. 36, no 4 (December 1979), pp. 197-200.

BUCHER, Rue et Anselm STRAUSS. "Professions in process", in American Journal of Sociology. Vol. 66, no 4 (January 1961), pp. 325-334.

CAHPER. "Réaction de la CAHPER sur le papier vert "pour une politique nationale sur le sport amateur"", dans CAHPER Journal. Vol. 44, no 6 (July-August 1978), pp. 23-25.

CANGUILHEM, G. Etudes d'histoire et de philosophie des sciences. Paris, Vrin, 1975, 394 p.

CAPLOW, T. The Sociology of Work. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1954, pp. 139-140.

CARDIN, J.R. "Organisation professionnelle et syndicalisme"; Relations industrielles; vol. 16, no 4. 1961, pp. 427-439.

CARPENTIER, Renée, Claire CHAMBERLAND, Louise LALIBERTE et Marc RAINVILLE. "La fonctionalité de la formation académique du sociologue", dans La sociologie au Québec. Québec, Les presses de l'Université Laval, 1975, pp. 313-334.

CARR-SAUNDERS, A. M. et P. A. WILSON. The Professions. Oxford, The Clarendon Press, 1933, 536 p.

CARSON, Audrey M. et Jean M. LEIPER. "Elementary school curriculum", in Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall, 1965, pp. 105-123.

CASS, G. "The history of physical education in Ontario secondary schools", in Journal of CAHPER. Vol. 30, no 2 (December-January 1964), pp. 7-8.

CASSIDY, Rosalind. "Topic: Resolved that "Kinesiology" shall replace the designation "Physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, p. 27.

*CHALIFOUR, Marcel. Facteurs déterminants de la stabilité d'emploi chez un groupe de travailleurs. Québec, Université Laval, 1971, 152 p.

CHAPOULIE, J.-M. "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", dans Revue Française de sociologie. Vol. 14 (1973), pp. 86-114.

CHARTIER, Roger. "Les conseillers en relations industrielles et la profession", dans Relations industrielles. Vol. 19, no 4 (1964), pp. 478-501.

**CHAVES, Doris Emory. Professionalization: An evaluation through continuing socialization in nursing. Mississipi, Mississipi State University, 1971, 195 p.

CHOUINARD, Normand. "The present physical education program in the community colleges of Ontario", in CAHPER Journal/ Revue de l'A.C.S.E.P.R. September, October 1980, pp. 39-42.

CLARK, Colin. The conditions of economic progress. Londres, MacMillan, 1957 (3e édition), 720 p.

CLARK, W. et Z. ZSIGMOND. Les diplômés du postsecondaire sur le marché du travail. Ottawa, Ministère des Approvisionnements et services, 1981, 530 p. (Situation d'emploi en 1978, deux ans après l'obtention du diplôme).

CLAYTON, Robert D. et Joyce A. CLAYTON. Concepts and careers in physical education. Minneapolis, Burgess Publishing Co., 1977, 230 p.

*CLOUTIER, Jean-Yves. La situation professionnelle d'étudiants à l'âge adulte. Québec, Université Laval, 1969, 103 p.

COGGAN, Morris L. "Toward a definition of a profession", in Harvard educational review. Vol. 23, no 1 (Winter 1953), pp. 33-50.

COGGAN, Morris L. "The problem of defining a profession", in The annals of the American Academy of Political and Social Science. Vol. 297 (1955), pp. 105-106.

COLETTE, A. Introduction à la psychologie dynamique. Université Libre de Bruxelles, Institut de sociologie, 1966, 267 p.

**COLOMBOTAS, John Louis. Sources of professionnalism: A study of high school teachers. University of Michigan, 1961, 244 p.

Comité d'éducation physique (FAGBCQ). Rapport préliminaire sur: L'état de l'éducation physique dans les collèges classiques et les écoles secondaires. 1964, 11 p.

CORBIN, Charles B. "Status: What the profession is like now", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 29-31.

CORRIVAULT, Claude et Gilles DUSSAULT. Recueil de textes sur les professions. Québec, Université Laval, Département de sociologie, 1974.

CORRIVAULT, Claude, Nicole GAGNON et Bernard SOLASSE. Cahier de travail, Sociologie du travail. Université Laval, Département de sociologie, 1974-1975.

CORWIN, Ronald G. A sociology of education. New-York, Appleton-Century-Crofts, 1965.

CORWIN, Ronald G. Militant professionalism. New-York, Appleton-Century-Crofts, 1970, 397 p.

COSENTINO, Frank et Maxwell L. HOWELL. A history of physical education in Canada. Don Mills, General Publishing Company Limited, 1971, 154 p.

** COX, Allan Elton. A history of sports in Canada (1868-1900). Edmonton, The University of Alberta, 1969.

DANIELS, Arlene Kaplan. "How Free Should Professions Be?", in The Professions and Their Prospects. Edited by Eliot Freidson, Beverly Hills, Sage Publications, 1973.

DE JOCAS, Y. et G. ROCHER. "Inter-Generation Occupational Mobility in the Province of Quebec", in Canadian Society. New-York, Blishen and All, Ed., Free Press of Glencoe, 1961, pp. 466-477.

DE JOCAS, Y. et G. ROCHER. "Inter-Generation Occupational Mobility in the Province of Quebec", in Canadian Society. New-York, Blishen and All, Ed., Free Press of Glencoe, 1961, p. 470.

DEMERS, P. "Bref historique de l'évolution de la pratique professionnelle", dans Bulletin Intracom. Université de Sherbrooke, Centre de données sociologiques sur l'éducation physique québécoise, no 1 (1978), 4 p.

DEMERS, P. "La problématique des débouchés en éducation physique au Québec", dans Bulletin Intracom. Université de Sherbrooke, Centre de données sociologiques sur l'éducation physique québécoise, no 2 (1979), 4 p.

DEMERS, P. "La formation universitaire en éducation physique: une analyse critique", dans Bulletin Intracom. Université de Sherbrooke, Centre de données sociologiques sur l'éducation physique québécoise, no 4 (1980), 6 p.

DEMERS,P. "Le regroupement professionnel des éducateurs physiques québécois: quelques mises au point", dans Bulletin Intracom. Université de Sherbrooke, Laboratoire de recherche sociologique sur l'éducation physique québécoise, no 5 (1980), 8 p.

DEMERS, P. "La formation universitaire: la clef d'une ré-orientation de l'éducation physique québécoise", dans Bulletin Intracom. Université de Sherbrooke, Laboratoire de recherche sociologique sur l'éducation physique québécoise, no 6 (1981), 10 p.

DEMERS, P. "Les perspectives d'avenir d'une carrière en éducation physique", dans Bulletin Intracom. Université de Sherbrooke, Laboratoire de recherche sociologique sur l'éducation physique québécoise, no 7 (1981), 2 p.

DEMPSEY, Vincent Francis. An assesment of conflict between bureaucracy and professionalization in a school system. New-York, New-York University, 1969, 173 p.

DENZIN, Norman K. et Curtis J. METTLIN. "Incomplete professionalization: the case of pharmacy", in Social Forces. University of Illinois, vol. 46, no 3 (March 1962), pp. 375-381.

DESGAGNE, André. "L'avenir du professionnalisme au Québec", dans Critère. Montréal, no 26 (1979), pp. 41-61.

DION, G. Recueil de textes sur la stabilité de l'emploi. Québec. Les Presses de l'Université Laval, 1956, 161 p.

DIVAY, Gérard. "Participation et contrôle des professionnels", dans Critère. Montréal, no 25 (1979), pp. 41-53.

DOUGLAS, J. William. "Assessment of Alternative Career Curricula at Four-Year Colleges and Universities", in JOPER. 1979 (mai), pp. 66-68.

DREW, A. Gwendolyn. "A historical study of the concern of the federal government for the physical fitness of non-age youth with reference to the schools, 1790-1941", in ZEIGLER, E. F. A history of physical education and sport in the United States and Canada. Champaign, Stipes Publishing Company, 1975, pp. 81-92.

DROUIN, Denis. A study of physical education programs in newly established colleges in the province of Quebec. Springfield, Springfield College, 1971, 127 p.

DUFRESNE, Jacques. "La déprofessionnalisation", dans Critère. Montréal, no 25 (1979), pp. 123-134.

DUMONT, Fernand (éd.). Economie québécoise. Montréal, Les Presses de l'Université Laval, 1974.

DURKHEIM, E. Education et sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, 1966, 186 p.

DURKHEIM, E. De la division du travail social. Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 416 p. (7e édition).

DUSSAULT, Gilles. Les notions de "profession" et de "professionnalisation" en sociologie. Québec, Université Laval, département de sociologie, 1973, 35 p.

DUSSAULT, Gilles. La déontologie professionnelle au Québec. Québec, Université Laval, Institut supérieur des sciences humaines, 1977 (première partie 1 - 132).

DUSSAULT, Gilles. "L'évolution du professionnalisme au Québec", dans Relations industrielles. Québec, Université Laval, vol. 33, no 3 (1978), pp. 428-469.

DUSSAULT, René et Louis BORGEAT. "La réforme des professions au Québec", dans Revue du Barreau. T. 34, no 3 (mai 1974), pp. 7-8.

ELLIOTT, Philip. The Sociology of the Professions. London, The MacMillan Press, 1972.

ELLFELDT, Lois. "Movement as a theoretical base for physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 12-13.

ETZIONI, Amitai. The semi-professions and their organisation. Teachers, nurses, social workers. New-York, The Free Press, 1969, 315 p.

EYLER, Marvin H. "Future directions of the scholar/teacher in higher education", in The Academy Papers. Washington D.C., The American Academy of Physical Education, December 1978, pp. 26-34.

EYLER, Marvin H. "What the profession was once like: Nineteenth-century physical education?", in The Academy Papers. Washington, D.C., The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 14-20.

** FAIRBANKS, Bert. L., A study to determine the academic status of physical education in Canadian universities. Brigham Young University, 1970, 134 p.

FALARDEAU, J. C.. "Rôle et importance de l'Eglise au Canada-français", dans La société canadienne-française. Montréal, éditions Hurtubise, HMH, 1971.

** FARMER Jr, James Alexander. Professionalization in higher adult education administration. Columbia, Columbia University, 1969, 89 p.

FAUNCE, William and Donald CLELLAND. "Professionalization and Stratification Patterns in an Industrial Community", in American Journal of Sociology. 1972 (January), pp. 341-350.

FLEXNER, Abraham. "Is Social Work a Profession?", Chicago, School and Society, June 1915, 1, pp. 901-911.

FRALAIGH, Warren. "Resolved that physical education is multi-theoretical rather than uni-theoretical", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 10-11.

FORKER, Barbara E.. "The Academy should identify the disciplines to be incorporated within the membership", in The Academy Papers. Washington, D.C., The American Academy of Physical Education, December 1978, pp. 37-38.

FORKER, B. et W. FRALEIGH. "Graduate study and professional accreditation: application to physical education", in Journal of Physical Education and Recreation. Vol. 51, no 3 (March 1980), p. 45.

FOURASTIE, Jean. Le grand espoir du XXième siècle. Paris, Presses Universitaires de France, 1950 (2e édition), 372 p.

FOURASTIE, Jean. Pourquoi nous travaillons? Paris, Presses Universitaires de France, 1962, 123 p.

FOURASTIE, Jean. La productivité. Paris, Presses Universitaires de France, 1952, 118 p.

FRACHE, E. June. "The interrelationship of health education and physical education", in VAN VLIET, M. L.. Physical Education in Canada. Scarborough, M. L. Van Vliet, 1965, pp. 193-206.

FREEMAN, William F. Physical education in a changing society. Boston, Houghton Mifflin Company, 1977, 323 p.

FRIED, David H. "Alternative Career Opportunities Related to Physical Education", in JOPER. January 1979, p. 72.

FRIEDMAN, Milton. "Occupational Licensure", dans Capitalism and Freedom. Chicago, University of Chicago, 1962, pp. 144-145.

FRIEDMAN, Georges et Pierre NAVILLE. Traité de sociologie du travail. Tome 1. Paris, Armand Colin, 1961.

FREIDSON, E. "Client control and medical practies", in American Journal of Sociology. Vol. 65, no 3, 1960, pp. 374-382.

FREIDSON, E. Professionnal Dominance. New-York, Atherton Press Inc., 1970, pp. 81-166.

FREIDSON, Eliot. Profession of Medicine. New-York, Dodd, Mead, and Company, 1971 , 409 p.

FRIEDSON, Eliot. "Professionalization and the organization of middle-class labour in postindustrial society", in Sociological Review Monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 47-59.

FRIEDSON, Eliot. The Professions and their Prospects. Beverly Hills, Sage Publications, 1973 , 333 p.

GAGNON, Nicole. "Post-scriptum sur la fonctionnalité de la formation académique et sociologique", dans La sociologie au Québec. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975, pp. 331-332.

GALBRAITH, John Kenneth. Economics and the Public Purpose. Boston, Houghton Mifflin, 1973.

GALBRAITH, John Kenneth. The New Industrial State. Boston, Houghton Mifflin, 1967.

GAMBIER, Dominique. Analyse conjoncturelle du chomage. Paris, Presses Universitaires de France, 1978, 450 p.

GARNEAU, Pierre-Georges et Jacques LEPAGE. Inventaire et analyse des ressources humaines dans le secteur des loisirs et du sport. Québec, ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre, 1977, 246 p.

GARNEAU, Pierre-Georges et Prisco CARDILLO. Les perspectives d'emploi dans le secteur des loisirs et des sports. Québec, ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre, 1977, 140 p.

GAUMOND, Diane et Daniel MONNIER. Relance 1974. Tome I: Les sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1972-73 face au marché du travail. Québec, gouvernement du Québec, 1974, 216 p.

GAUVREAU, Georges. Mémoire sur l'opinion publique devant le problème de l'éducation physique. Québec, 1945, 45 p.

GERBER, Ellen W. Innovators and Institutions in Physical Education. Philadelphia, Lea & Febiger, 1971, 440 p.

GILB, Corinne L. Hidden Hierarchies: The Professions and Government. New-York, Harper and Row Publisher, 1966, 307 p.

GINZBERG, E. et al. Occupational Choice. Columbia University Press, 1951.

GINZBERG, E. et al. Talent and Performance. Columbia University Press, 1964.

GIROD, Roger. Mobilité sociale. Paris, Librairie Droz, 1971, 204 p.

GLASER, B. G. et A. STRAUSS. "Awareness Contexts and Social Inter-action", in American Sociological Review. Vol. 29 (1964), pp. 669-679.

** GOERL, George Frederick. Professionalization, democracy and the politics of culture: an exercice in assumptive theory. Davis, University of Columbia, 1978, 851 p.

GOODE, William J. "Community within a community: the professions", in American Sociological Review. Vol. 22, no 2 (1957), pp. 194-200.

GOODE, William J. "Encroachment, charlatanism and the emerging profession: psychology, sociology, and medicine", in American Sociological Review. Vol. 25 (December 1960), pp. 902-914.

GOODE, William. "The Theoretical Limits of Professionalization", in ETZIONI, A. (éd.). The Semi-Professions and Their Organization. New-York, The Free Press, 1969, pp. 226-313.

GOTTSCHALK, Louis R. (éd.). Generalizations in the Writing of History. Chicago, University of Chicago Press, 1963.

GREENWOOD, Ernest. "The attributes of a profession", in Social Work. Vol. 2 (July 1957), pp. 45-55.

GREENWOOD, Ernest. "The elements of professionalization", in Professionalization. Edited by Howard M. Vollmer and Donald L. Mills, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1966, 9-19.

GREENWOOD, Ernest. "Attributes of a profession", in PAVALKO, Ronald (éd.). Sociological Perspectives on Occupations. Ithaca, Peacock, 1972, pp. 3-15.

GROSS, Edward. Work and society. New-York, Thomas Y. Crowell, 1958.

GROVES, Richard. "Career options within the undergraduate major", in JOPER. June 1979, p. 84.

GRAWITZ, Madeleine. Méthodes des sciences sociales. Paris, Dalloz, 1976, 1079 p.

** GRENIER, Jacques. The status of physical education in the french "regionales" secondary schools of Quebec, Canada. Oregon, University of Oregon, 1973, 334 p.

GUAY, Don. L'éducation physique à l'école élémentaire. Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Québec, 14 juillet 1961, 11 p (polycopié).

GUAY, Don. "Urgence de recyclage des non-diplômés", dans SLEP. Vol. III, no 7 (1967), pp. 4-5.

GUAY, Don. "La formation des enseignants en éducation physique", dans SLEP. Vol. III, no 8 (1967), pp. 4-5.

GUAY, Don. "L'éducation physique québécoise", dans SLEP. Vol. III, no 8 (1967), pp. 12-13, 15.

GUAY, Don. "Un statut officiel pour l'éducation physique", dans SLEP. Vol. IV, no 3 (décembre 1967), pp. 4-5.

GUAY, Don. "Samuel de Champlain, premier pionnier de l'éducation physique en Amérique", dans SLEP. Vol. IV, no 6 (mai 1968), p. 19, ill.

GUAY, Don. "Le recyclage des non-diplômés", dans SLEP. Vol. IV, no 7 (juin 1968), p. 5.

GUAY, Don. "L'éducation physique obligatoire depuis 1878", dans SLEP. Vol. IV, no 8 (juillet 1968), p. 9, bibliographie.

GUAY, Don. "L'anglais a la priorité sur l'éducation physique au Québec", dans SLEP. Vol. IV, no 8 (juillet 1968), pp. 4-5.

GUAY, Don. "Quelques notes sur ... l'éducation physique au XVIIIième siècle", dans SLEP. No 42 (octobre 1968), pp. 6-7.

GUAY, Don. "Quelques notes sur ... l'éducation physique au XVIIIième siècle", dans SLEP. No 44 (décembre 1968), pp. 36-38.

GUAY, Don. "Premier programme d'éducation physique en Nouvelle-France", dans SLEP. No 49 (juillet 1969), pp. 36-37.

GUAY, Don. L'éducation physique dans les écoles normales du Québec 1836-1969. Montréal, Imprimerie Empress, 1969, 96 p. (Coll.: Sports, loisirs, éducation physique 1).

GUAY, Don. La situation de l'éducation physique, des sports et des loisirs, 1960 à 1970. Points saillants. Québec, 25 octobre 1970, 15 p. (polycopié).

GUAY, Donald. Problèmes d'histoire de l'activité physique au Québec. Québec, Université Laval, 1974, 244 p.

GUAY, Donald. Bibliographie québécoise sur l'activité physique (1850-1973). Ottawa, Edition du Pélican, 1974, 81 p.

GUAY, Donald. "Les dominantes de la pensée québécoise sur l'éducation physique (1830-1964)". Document préliminaire publié dans le Rapport du Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire présenté au M.E.Q. 1976, pp. 103-114

GUAY, Donald. Le sport et la société canadienne au XIXe siècle. Québec, Université Laval, Groupe de recherche sur l'histoire de l'activité physique, 1977, 105 p.

GUAY, Donald. "Les Québécois et le sport", dans Dossier Québec. Montréal, Les Editions Stock, 1979, pp. 295-303.

GUAY, Donald. L'histoire de l'éducation physique au Québec: conceptions et événements (1830-1980). Chicoutimi, Gaétan Morin & Associés, 1981, 149 p.

GUAY, D., QUIRION, A.. L'éducation physique et la santé nationale, Bulletin de la Fédération Internationale d'Education Physique, vol. 47, no 4, déc. 1977, 46-52.

GUAY, D., QUIRION, A.. Relations entre l'Education Physique, le Sport et la Culture; Bulletin de la Fédération Internationale de l'Education Physique; vol. 48, no 3, oct. 1978, 23 à 30.

GURNEY, Helen. The CAHPER Story: 1933-1983. Vanier, Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation, T.H. Best Printing Company Limited, 1983, 207 p.

GYARMATI, G. K.. "La doctrine des professions: fondement d'un pouvoir", dans Revue Internationale des Sciences Sociales. Vol. XXVII, no 4 (1975), pp. 673-699.

HABENSTEIN, R. W. "Critique of 'Profession' as a sociological category", dans The Sociological Quaterly. Vol. 4, no 4 (Fall 1963), pp. 291-300.

HACHENSMITH, C. W. History of Physical Education. New-York, Harper Books, 1966, 395 p.

**HAGAN, Frank Edward. Comparative Professionalization in an occupational area: the case of rehabilitation. Case Western Reserve University, 1975, 243 p.

HAGEN, E. E.. On the theory of social change. Homewood, The Dorsey Press Inc., 1962, 557 p.

*HALL, Margaret Ann. A story of women's sport in Canada prior to world war. Edmonton, The University of Alberta, 1968, 196 p.

HALL, Richard H. "Professionalization and bureaucatization", in American Sociological Review. Vol. 33, no 1 (February 1968), pp. 92-104.

HALL, Richard H. Occupations and the Social Structure. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1969, 393 p.

HALL, M. Ann et Patricia A. LAWSON. "Womansport: implications of the changing roles of women", dans Le corps et l'esprit prospective pour 1990. Oakville, Frank J. Hayden, Bates Printing, 1980, pp. 341-355, 361-364.

HALMOS, Paul. "Professionalization and social change", in The Sociological Review Monograph. Straffordshire, University of Keele, no 20 (1973), 243 p.

**HARPER, Sr. Willie D. The effects of teacher professionalization on educational organization. The University of Arkansas, 1972, 126 p.

HARRIS, Dorothy V. "Physical Education: a house divided", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 32-35.

HARRIES-JENKINS, C. "Professionals in organizations", in Professions and Professionalization. Edited by John A. Jackson, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

HARVEY, Jean. Le corps programmé. Montréal, Les Editions coopératives Albert St-Martin, 1983, 105 p.

HAUG, Marie R. "Deprofessionalization: An alternate hypothesis for the future", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 195-211.

HAUG, M. "The deprofessionalization of everyone?", in Focus. Vol. 8 (1975), pp. 197-213.

HAUG, Marie et Marvin SUSSMAN. "Professional Autonomy and the revolt of the client", in Social Problems. No 17 (Fall 1969), pp. 153-161.

HAYDEN, Frank J. Body and mind in the 90's. Hamilton, McMaster University, 1980, 442 p.

HAYSTEAD, J. "Social structure, awareness contexts and processes of choice", in Occupational Choice. Great Britain, W. M. Williams, The University of Keele, 1974, pp. 171-185.

HERAUD, Brian J. "Professionalism, radicalism and social change", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), p. 85.

HERAUD, Brian. Sociology in the professions. London, Open Books Publishing Limited, 1979, 219 p.

**HESS, Ford Allen. American objectives of physical education from 1900-1957 assessed in the light of certain historical events. New-York, New-York University, 1959, 459 p.

HESS, Ford. "American objectives of physical education from 1900 through 1957", in ZEIGLER, E. F. A history of physical education and sport in the United States and Canada. Champaign, Stipes Publishing Company, 1975, pp. 309-317.

HOLBROOK, Leona. "Realms of meaning", in The Academy Papers. Iowa, The American Academy of Physical Education, October 1975, pp. 1-2.

HOUDE, Gilles. La situation de l'éducation physique, des sports et des loisirs, 1960 à 1970. Québec, 1970, 422 p.

HOWELL, Maxwell L. "Physical education research in Canada", in VAN VLIET. Physical Education in Canada. Scarborough, 1965, pp. 249-275.

HOWELL, Nancy and Maxwell L. HOWELL. Sports and games in Canadian life: 1700 to the present. Toronto, MacMillan of Canada, 1969, pp. 158-163.

HUELSTER, Laura J. "Resolved that "development motor performance" shall replace the designation "physical education", in The Academy Papers, Iowa, University of Iowa, 1973, p. 28.

HUELSTER, Laura J.. "Summary and consensus", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 85-87.

HUGUES, E. C.. Men and their Work. Glencoe, Illinois, Free Press, 1958, 184 p.

HUGUES, E. C.. "Study of Occupations", in Sociology Today. New-York, Basic Books Inc., 1963, pp. 442-457.

HUGUES, E. C.. "Professions", in The Professions in America. LYNN, K. S. (éd.), Cambridge, The Riverside Press, 1965, pp. 1-14.

HUGHES, Everett C.. "Professions in society", in VOLLMER, H. M. et MILLS, D. L. Professionalization. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall Inc., 1966.

HUGUES, E. C.. "The Professions in Society", in The Sociological Eye: Selected Papers. New-York, Aldine-Atherton, 1971, pp. 364-427.

HUMPHREY, James H.. Physical Education as a Career. Springfield, Charles C. Thomas Publisher, 1978, 199 p.

HUNSINKER, Paul. "Fitness as a theoretical base for physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 14-15.

HUNTER, Laurence C. et Graham L. REID. La mobilité des travailleurs urbains. Paris, Organisation de corporation de développement économique, 1968, 239 p.

HUNTINGTON, M. J.. "Sociology of the Professions, 1945-1955" in Sociology in the U.S.A. ZETTERBERG, H. L. (éd.), Paris, UNESCO, 1956, pp. 87-93.

JACKSON, J. A.. Professions and Professionalization. Cambridge, Cambridge University Press, 1970, 221 p.

JACKSON, John J. and Howard A. MENGER. The sport sciences. Victoria, Morriss Printing Company Ltd, 1982, 150 p.

JAFFE, A. J. and R. O. CARLETON. Occupational Mobility in the United States 1930-1960. New-York, King's Row Press, 1954.

JAMOUS, H. and B. PELOILLE. "Changes in the French University-Hospital System", in JACKSON, J. (éd.). Professions and Professionalization. Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 109-152.

JEWETT, Ann. E.. "Resolved that the American academy of physical education shall support the concept of national models from which to develop school programs in our fields of professional specialization. Comments relative to consideration of the "national models" topic", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 33-34.

**JOBLING, Ian F.. Sport in nineteenth Century Canada: The effects of technological changes on its development. Edmonton, The University of Alberta, 1970.

JOHNSON, Perry B.. "The AAPE shall support the concept of national models from which to develop school programs in our fields of professional specialization", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 43-46.

JOHNSON, J. Terence. Professions and Power. London, The MacMillan Press Limited, 1972, 96 p.

JOHNSON, Terence. "Imperialism and the Professions: Notes on the Development of Professional Occupations in Britain's Colonies and the New States", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 281-310.

JOHNSON, Terence J. "Le professionnalisme: Une idéologie en voie de disparition?", dans Critère. Montréal, no 26 (1979), pp. 89-103.

JOHNSON, William. Sport and Physical Education around the World. Champain, Stipes Publishing Company, 1980, 615 p.

* JOMPHE, Gérald. Etude sur l'origine sociale des maîtres. Ecole de pédagogie et d'orientation, Université Laval, 1963, 113 p.

JONES, Richard. Histoire du Québec. Montréal, Editions France-Amérique, 1977, pp. 415-520.

KATAN, Joseph. "The Attitudes of Professionals towards the Employment of Indigenous non professionals in Human Service Organisations", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 229-243.

KATZ, Fred E.. "Nurses", in The Semi-Professions and Their Organization. New-York, Free Press, 1969. Edited by Amitai Etzioni.

KEIL, E. T., C. RIDDELL and B. S. R. GREEN. "Youth and Work: Problems and Perspectives", in Occupational Choice. Great Britain, W. M. Williams, The University of Keele, 1974, pp. 76-95.

KISBY, Russ. "Participation", in Journal CAHPER. Vol. 38, no 6 (July, August 1972), pp. 10-14.

KENNEDY, W. F. R.. "A Canadian Philosophy", in VAN VLIET, M. L. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada Limited, 1965, pp. 27-31.

** KLEGON, Douglas Alan. Lawyers and the social culture: An historical analysis of the role of professionalization among lawyers in the United States. Madison, University of Wisconsin, 1975, 206 p.

KLEGON, D. "The sociology of professions: an emerging perspective; Sociology of Work and Occupations, vol. 5,3 "; (August 1978): 259-283.

KLEINGARTNER, Archie. Professionalism and salaried worker organization. Industrial relations research institute, University of Wisconsin, 1967.

KROLL, Walter P. Perspectives in Physical Education. New-York and London, Academic Press, 1971, 199 p.

KROLL, Walter P. Graduate Study and Research in Physical Education; Champaign, Illinois; Human Kinetics Publishers Inc.; 1982, 105-123.

LACOURSIERE, J., J. PROVENCHER et D. VAUGEOIS. Canada-Québec: Synthèse historique. Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique, 1970, 619 p.

LADD, Wayne M. and Angela LUMPKIN. "Sport", in American Education: History and Perspective. Washington, D.C., American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1978, 133 p.

LADINSKY, Jack and Joel GROSSMAN. "Organizational Consequences of Professional Consensus: Lawyers and Selection of Judges", in Administrative Science Quarterly. 11 (June 1966), pp. 79-106.

LALIBERTE, Robert. "La professionnalisation des occupations: Une tendance à accentuer ou à renverser?", dans Critère. Montréal, no 25 (1979), pp. 23-41.

LANDRY, Fernand et Rév. Médéric MONTPETIT. "Physical Education in French Canada", in VAN VLIET. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 185-192.

LANGLOIS, Simon. "Les réseaux personnels et la diffusion des informations sur les emplois", dans Recherches sociographiques. Vol. XVIII, no 2 (mai-août 1977), pp. 213-245.

*LAPLANTE, Marc. Les facteurs d'évolution de la structure des occupations. Québec, Université Laval, 1960, 143 p.

LAROUCHE, René et Yves GIROUARD. Comité ad hoc sur "Les orientations de l'Association des professionnels de l'activité physique du Québec". Montréal, 1975, 72 p.

LAROUCHE, René. "L'A.P.A.P.Q., un Syndicat? Une association volontaire? Une Corporation professionnelle?", dans Actua. Montréal, vol. 4, no 3 (mars 1976), pp. 1-4.

LAROUCHE, René. "L'éducation physique au Québec, une occupation en voie de se professionnaliser?", dans Actua spécial. Montréal, 1976, pp. 9-12.

LAROUCHE, René. Documents fournis à titre d'expertise dans le cadre des travaux conduits en vue de la publication du rapport et des recommandations du groupe de travail sur les programmes de conditionnement physique pour adultes. 1976: a) "La conceptualisation du diagnostic" (10 p.); b) "L'exécution technique des différentes tâches du spécialiste en conditionnement physique. Sa formation académique et professionnelle; l'accréditation et le contrôle des intervenants" (16 p.); c) "Les implications de l'incorporation des spécialistes du conditionnement physique" (18 p.); d) La raison d'être des différentes formes de structures organisationnelles: syndicat, association volontaire, corporation professionnelle" (11 p.); e) "Les entités légalement autorisées à accréditer, à surveiller la qualité de l'acte professionnel et à émettre les sanctions" (11 p.); f) "Le statut professionnel et sa signification sur les plans individuel et collectif" (3 p.).

LAROUCHE, René. "Jean-Robert Bonnier et les débuts de l'éducation physique au Québec", dans Histoire des sciences et évolution culturelle. Québec, Université Laval, département de sociologie, cours de doctorat Histoire des sciences et évolution culturelle, hiver 1979, 101 p.

LAROUCHE, René. Analyse de l'idéologie dans le secteur de l'éducation physique au Québec. Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, avril 1980, 40 p.

LAROUCHE, René. Perspectives d'emplois en activité physique. Montréal, Editions Bellarmin et Desport, 1982, pp. 49-79.

LAROUCHE, Viateur et François DELORME. "Satisfaction au travail, reformulation théorique", dans Relations industrielles. Québec, vol. 27, no 4 (1972), pp. 567-601.

LAROUCHE, Viateur, André LEVESQUE et François DELORME. "Satisfaction au travail: Problèmes associés à la mesure", dans Relations industrielles. Québec, vol. 28, no 1 (1973), pp. 76-109.

LAROUCHE, Viateur. "Inventaire de satisfaction au travail: Validation", dans Relations industrielles. Québec, Les Presses de l'Université Laval, vol. 30, no 3 (1975), pp. 343-376.

LAROUCHE, Viateur. Questionnaire sur l'inventaire de satisfaction au travail. Montréal, Université de Montréal, Ecole des Relations Industrielles, 1980, 18 p.

LARSON, Leonard. "Resolved that the designation "Human physical sciences" shall replace physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, p. 29.

LARSON, Magali Sarfatti. The rise of professionalism. Los Angeles, University of California Press, 1977, 309 p.

LAWSON, Hal A. "Professional Studies Program in Graduate Physical Education", in Quest. No 25 (Winter 1976), pp. 67-75.

LAWSON, Hal A. "Paths Toward Professionalization", in Quest. No 31 (2), (1979), pp. 231-243.

LEAF, Carol Ann. "History of the American Academy of Physical Education 1950-1970", in The Academy Papers. Iowa, The American Academy of Physical Education, October 1975, pp. 95-98.

LECLERC, Pierre. L'éducation physique dans la province de Québec. Québec, Université Laval, 1947, 45 p.

LEGGATT, T.. "Teaching as a Profession", in Professions and Professionalization. Edited by JACKSON, John A. Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

LEPLEY, Paul M. "Alternative careers for physical educators", in JOPER. January 1977, p. 29.

LEWIS, Lionel S. "On the two cultures debate: Some evidence form France and England", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 263-280.

LEY, Katherine. "Analysis: How the profession got this way", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 43-48.

LIEBERMAN, Myron. Education as a profession. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall Inc., 1956, 540 p.

LIEBERMAN, Jethro K. The Tyranny of Experts: How Professions are Closing the Open Society. New-York, Walker and Company, 1970, 318 p.

**LINDSAY, Peter Leslie. A history of sport in Canada, 1807-1867. Edmonton, The University of Alberta, 1969, 433 p.

LIPSET, Seymour Martin. "History and Sociology: Some Methodological Considerations", in LIPSET and HOFSTADTER (eds.). Sociology and History: Methods. New-York, Basic Books, 1968.

LOCKE, L. From Research and the Discipline, to Practice and the Professions; N.C.P.E.A.M. Proceedings; 1977.

LOCKHART, Aileene S. "The values that guide us", in the Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 7-10.

LORTIE, Dan C. "The balance and control and autonomy in elementary school teaching", in Amitai Etzioni (éd.). The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers. New York The Free Press, 1969, pp. 1-53.

LOUBET DEL BAYLE, J. L.. Introduction aux méthodes des sciences sociales. Toulouse, Privat, 1978, 234 p.

LUCK, E. F.. An Analysis of Employment Theory and Practice in Physical Education in the Big Ten Universities. Urbana-Champaign, University of Illinois, 1970, 224 p.

McCRISTAL, King J.. "Should the Academy be an honorary or working organization?", in The Academy Papers. Washington, D. C., The American Academy of Physical Education, December 1978, pp. 35-36.

McKINLAY, John B.. "On the Professional Regulation of Change", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 61-83.

*MAHEU, Claude. La professionnalisation des occupations d'affaires au Canada français. Québec, Université Laval, 1977, 157 p.

MARROU, Henri-Irénée. De la connaissance historique. Editions du Seuil, 1954, 320 p.

MARSHALL, T. H.. "The recent history of professionalism in relation to social structure", in Canadian Journal of Economic and Political Science. Vol. 5, no 3 (1939), 325-340.

MASLOW, Abraham H.. Motivation and Personality. New-York, Harper and Row, 1954, pp. 80-107.

**MEALY, Charles Richard. An investigation of historiography select bibliographie references and information storage and retriaval systems related to graduate study and research in the history of physical education. University of Oregon, 1973, 95 p.

MEAGHER, John W.. "Professional Preparation", in VAN VLIET, M. L. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 64-81.

Mémoire sur l'élaboration d'un programme gouvernemental en matière d'éducation physique, de santé et de loisir. Le Chapitre français de l'Association canadienne d'hygiène, d'éducation physique et de récréation, section de Québec, 1961.

Mémoire de l'Office des professions. La formation des professionnels. Québec, Office des professions, gouvernement du Québec, 1979, 77 p.

MERTON, Robert K, Ailsa L. GRAY, Barbara HOCKEY et Hanan C. SELVIN. Bureaucracy. Glencoe, The Free Press, 1952, 451 p.

MERTON, R. K., G. G. READER et P. L. KENDALL. The student-physician. Introductory studies in the sociology of medical education. Cambridge, Harvard University Press, 1957, 360 p.

MERTON, Robert K.. Social theory and social structure. New-York, The Free Press, 1968, 693 p.

MIGUELEZ, Roberto. La comparaison interculturelle: Logique et méthodologie d'un usage empirique de la comparaison. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1977, 294 p.

MILLS, C. Wright. The sociological imagination. London, Oxford University Press, 1959, 234 p.

Ministère de l'Education. "L'éducation physique et le système scolaire du Québec", dans SLEP. No 51 (septembre 1969), pp. 44-52.

Ministère de l'Education. Equipe opérationnelle en éducation physique. Premier rapport d'activités. Québec, 1970, 170 p.

Ministère de l'Education. Programmes d'études: primaire. Québec, 1981, 92 p.

Ministère de l'Education. Programme d'études: secondaire. Québec, 1981, 122 p.

Ministre d'Etat au développement culturel. Pour une politique québécoise de la recherche scientifique. Québec, Editeur officiel, 1979, 222 p.

MITCHELL, William. Sociological Analysis and Politics. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

MONIERE, Denis. Le développement des idéologies au Québec. Montréal, Editions Québec/Amérique, 1977, 381 p.

MONTAGUE, Joël B et Ronald J. MILLER. "The new professionalism in sociology", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), pp. 139-157

MONTOYE, Henry J. and Richard WASHBURN. "Research Quarterly Contributors: An Academic Genealogy", in Research Quaterly for Exercise and Sport. Washington, D. C., The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, vol. 51, no 1 (March 1980), pp. 261-266.

MOORE, Wilbert. The Professions: Roles and Rules. New-York, Russell Sage Foundation, 1970, pp. 66-83.

MOREHOUSE, L. E. and H. C. MILLER. "Changes in minimum certification requirements of physical education teachers in 19 States since 1947", in Research Quarterly. Vol. 25, no 2 (March 1954), pp. 75-83.

MORFORD, R. "Toward a profession, not a craft"; Quest. no 18, June 1972.

MORIN, Edgar. "A propos de déprofessionnalisation", dans Critère. Montréal, no 26 (1979), pp. 147-160.

MORIN, Jean-Marie (Ministre d'Etat à l'Education). Conférence prononcée devant les responsables d'éducation physique des commissions scolaires et des collèges du Québec. Québec, ministère de l'Education, 1969, 21 p.

MUNRO, Iveagh. "The early years", in VAN VLIET, M. L. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 1-11.

MUSGRAVE, P. W. The sociology of education. London, Methuen and Co., 1965, 367 p.

MUSGRAVE, P. W. "Towards a Sociological Theory of Occupational Choice", in Occupational Choice. Great Britain, W. M. Williams, The University of Keele, 1974, pp. 97-110.

National Association for Sport and Physical Education an Association of the American Alliance for Health, Physical Education and Recreation. Directory undergraduate Physical Education Programs. Washington, D.C., AAHPER Publications, 1979, 107 p.

National Association for Sport and Physical Education an Association of the American Alliance for Health, Physical Education and Recreation. Directory of Graduate Physical Education programs. Washington, D.C., AAHPER Publications, 1979, 73 p.

NEILSON, N. P.. "Resolved "Movement arts" should replace the designation "Physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, p. 30.

NOBLE, Hugh A.. "Program Sources", in VAN VLIET, M. L.. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 96-104.

Office des Professions du Québec. L'évolution du professionnalisme au Québec. Québec, 1976, 145 p.

Office des Professions du Québec. La formation des professionnels. Mémoire de l'Office des Professions à la Commission d'étude sur les universités, 1979, 77 p.

OLESON, V. and E. W. WHITAKKER. "Critical notes on sociological studies of professionnal socialization", in JACKSON, J. A. (éd.). Professions and Professionalization. London, Cambridge University Press, 1970, pp. 181-221.

O'NEIL, Louis. La déontologie professionnelle au Québec. Québec, Université Laval, Institut supérieur des Sciences humaines, 1977, pp. 135-251 (deuxième partie).

ORBAN, William A. R.. "The fitness movement", in VAN VLIET. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 238-248.

ORBAN, William A. R. and Michael S. YUHASZ. "Non school Career Preparation", in Le corps et l'esprit prospective pour 1990. Oakville, Frank J. Hayden, Bates Printing, 1980, pp. 287-296.

OSBORNE, Robert F. "Principles and Objectives", in VAN VLIET, M. L.. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 39-49.

** OSTERHOUDT, Robert Gerald. A description analysis of research concerning the philosophy of physical education and sport. Ubana Champaign, University of Illinois, 1972, 274 p.

PAPLAUSKAS RAMUNAS, Anthony. Development of the whole man through physical education: An interdisciplinary comparative exploration and appraisal. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1968, 435 p.

PAPLAUSKAS RAMUNAS, Antoine. L'éducation physique dans l'humanisme intégral. Ottawa, Les Editions de l'Université d'Ottawa, 1960, 115 p.

PARKS, Janet B.. Physical education: The profession. Toronto, The C. V. Masby Company, 1980, 147 p.

PARSONS, T.. "The Professions and Social Structure", in Social Forces. Vol. 4 (1939), pp. 457-467.

PARSONS, T.. "Introduction", in WEBER, Max. The Theory of Social and Economic Organization. New-York, The Free Press, 1947, pp. 58-60.

PARSONS, T.. The Social System. New-York, The Free Press, 1951, 575 p.

PARSONS, T.. "Some Reflectionson the Place of Force in Social Process", in PARSONS, Talcott (éd.). Sociological Theory and Modern Society. New-York, The Free Press, 1951, pp. 264-296.

PARSONS, T. "The professions and social structure", in Essays in Sociological Theory. Glencoe, The Free Press, 1954, pp. 34-49.

PARSONS, T. In WEBER, Max. The Theory of Social and Economic Organization. 1958, pp. 53-55.

PARSONS, T. "Professions", in SILLS, D. (éd.). International Encyclopedia of The Social Sciences. The MacMillan Company and The Free Press, 1968, pp. 536-547.

PARSONS, T. "Professions", "Polity and Society: Some General Considerations", in PARSONS, Talcott, (éd.). Politics and Social Structure. New-York, The Free Press, 1969, p. 537.

PARSONS, T. "Comparative Studies and Evolutionary Change", in VALLIER, Ivan, (éd.). Comparative Methods in Sociology. Berkeley, University of California Press, 1971, p. 138.

PARSONS, T. "The Profession: Reports and Opinion", in The American Sociological Review. 197 , pp. 547-559.

PASSMORE, John H. "Teacher Education", in VAN VLIET, M. L. Physical Education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, pp. 50-63.

PATON, Garth A. "The historical background and present status of canadian physical education", in ZEIGLER, E. F.. A history of physical education and sport in the United States and Canada. Champaign, Stipes Publishing Company, 1975, pp. 442-449.

PATON, Garth A. "Sport and Physical Education in Canada", in JOHNSON, W. Sport and Physical Education around the World. 1980, pp. 86-103.

PAVALKO, R. M. Sociology of Occupations and Professions. Ithaca, F. E. Peacock Publishers Inc., 1971, 234 p.

PAVALKO, Ronald M. (éd.). Sociological Perspectives on Occupations. Itasca, Illinois, F. E. Peacock, 1972.

** PELLETIER, Robert. A Survey of Physical Education and Athletic Administration in Canadian Colleges and Universities. Springfield, June, 1959.

PERRON, Gilles. "La responsabilité professionnelle", dans Critère. Montréal, no 26 (1979), pp. 77-87.

PERRUCCI, Robert and Joel GERSTLE (éds.). The Engineers and the Social System. New-York, John Wiley, 1969.

PERRUCCI, Robert and Joel GERSTLE. Profession Without Community: Engineers in American Society. New-York, Random House, 1969.

PERRUCCI, Robert. "Engineering: Professional Servant of Power", in American Behavioral Scientist. 14 (March/April 1971), pp. 492-506.

PERRUCCI, Robert. "In the Service of Man: Radical Movements in the Professions", in The Sociological Review monograph. Staffordshire, University of Keele, no 20 (1973), p. 179.

PIRENNE, H. "European Guilds", in NOSOW, S. and W. H. FORM (eds). Man, Work and Society. New-York, Boni Books Publishing Company Inc., 1962.

**POOLMAN, Leslie John. Career Alternatives in Physical Education: A Futuristic Study. West Virginia University, 1979, 264 p.

PROULX, Jean. "La fin des professions?", dans Critère. Montréal, no 25 (1979), pp. 99-123.

PYM, D. "Technical Change and the Misuse of Professional Manpower", in Occupational Psychology. Vol. 41, no 1 (1967), p. 1.

Québec (Gouvernement du). Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (Rapport Castonguay), Annexe XII, Tomes I-IV. L'organisation et la règlementation des professions de la santé au Québec. Québec, 1970.

RAINVILLE, Jean-Marie. "La satisfaction à l'égard de la tâche et la satisfaction à l'égard de la carrière", dans Relations industrielles. Vol. 29, no 1 (1974), pp. 83-98.

Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire. Québec, 1961, pp. 163-171.

Rapport de la commission La Roche. Québec, ministère de l'Education, 1962, 15 p.

Rapport du comité d'étude. Les loisirs, l'éducation physique et les sports. Québec, ministère de l'Education, 1964, 152 p.

Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2 suite: Les structures pédagogiques du système scolaire. A - Les programmes d'études et les services éducatifs. Gouvernement du Québec, Ronalds Federated Ltd, Imprimeur-Relieur, 1965, pp. 163-171.

Rapport sur l'éducation physique et sport dans les universités et collèges du Canada. Exposé des mesures et normes recommandées. Toronto, The Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation, 1966, 108 p.

Rapport de la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social. Les professions et la société. Vol. VII, tome I, Gouvernement du Québec, 1970, 104 p.

Rapport du Comité d'étude sur la condition physique des Québécois. Le rapport et les recommandations. Québec, Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports, 1974, 303 p.

Rapport du groupe de travail. L'éducation physique et le sport à l'école. Québec, ministère de l'Education, 1975, 270 p.

Rapport et recommandations du groupe de travail sur les programmes de conditionnement physique pour adultes. Montréal, Association des professionnels de l'activité physique du Québec, 1976, 133 p.

Rapport de recherche de l'ISSH. La déontologie professionnelle au Québec. Québec, Université Laval, Institut supérieur des Sciences humaines, 1977, 293 p.

Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Commission d'étude sur les universités. Gouvernement du Québec, 1979, 117 p.

Report on Recreation, Physical Education and School Health Education in Canada. Ottawa, The Physical Fitness Division of the Department of National Health and Welfare, 1952, 103 p.

Report of a National Conference. Professional Preparation. Washington, D.C., American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1962, 159 p.

Revue Hebdo-Education. "L'éducation physique aura coûté au Québec plus de $100,000,000 d'ici 1972". Québec, ministère de l'Education, no 25 (1970), pp. 1-2.

Revue Relations. Montréal, Ecole Sociale Populaire. Mensuel publié à compter de 1941 par les Jésuites.

Revue Sports, Loisirs, Education physique. Comité de rédaction. "Une "enquête" sur l'éducation physique scolaire". No 43 (novembre 1968), pp. 4-5.

Revue Sports, Loisirs, Education physique. "L'avenir de l'éducation physique scolaire". No 51 (septembre 1969), p. 4.

Revue Sports, Loisirs, Education physique. Comité de rédaction. "Monsieur Cardinal a dit "oui"". No 53 (décembre 1969), p. 4, bibliographie.

RITZER, G.. Man and his work: Conflict and change. New-York, Meredith Corporation, 1972, 413 p.

RITZER, Georges. "Professionalization, Bureaucratization and Rationalization: The Views of Max Weber", in Social Forces. University of Maryland, vol. 53, no 4 (1975), pp. 627-634.

ROCHER, Guy. Introduction à la sociologie générale. Montréal, Editions HMH, 1968, Vol. 1, 139 p.

ROBERTS, K. "The Entry into Employment: An approach towards a general theory", in Occupational Choice. Great Britain, W. M. Williams, The University of Keele, 1974, pp. 139-157.

RODNEY, Lynn S. "Recreation Leadership", in Professional Preparation. Washington, American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1962, pp. 144-151.

ROSTOW, W. W. Les étapes du développement économique. Paris, Editions du Seuil, 1963, 200 p.

ROTH, Julius. "Professionalism: The Sociologist's Decoy", in Sociology of Work and Occupation. 1 (February 1974), pp. 6-23.

RUESCHEMEYER, D. "Doctors and Lawyers: A Comment on the Theory of the Professions", in Revue Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie. Vol. 1, no 1 (février 1964), pp. 17-30.

RUGEN, Mabel E. "Health Education", in Professional Preparation. Washington, American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1962, pp. 134-142.

RYAN, E. Dean. "Synthesis: How the profession could try to reunify", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 51-57.

SAFRIT, Margaret J. "The challenge of change for physical education in the 1980's: A measurement view", in The Academy Papers. Washington D.C., The American Academy of Physical Education, November 1979, pp. 86-93.

SAKS, Mike. Removing the blinkers? A critique of recent contributions of the sociology of professions. Sociological Review, vol. 31, 1; (Feb. 1983): 1-21.

* SAINT-ARNAUD, Raymond. La mobilité entre générations: Analyse conceptuelle et interprétation. Québec, Université Laval, 1973, 187 p.

SCHWENDENER, Norma. A History of Physical Education in the United States. New-York, A. S. Barnes & Co., 1942.

SCOTT, Richard W. "Reactions to Supervision in a Beteronomous Professional Organization", in Administrative Science Quarterly. 10 (June 1965), pp. 65-81.

SCOTT, Richard W. "Professionals in bureaucracies, areas of conflict", in VOLLMER, H. M. and D. L. MILLS. Professionalization. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc., 1966, pp. 266-269.

SCOTT, W. R. "Professional Employees in a Bureaucratic Structure: Social Work", in ETZIONI, A. The Semi-Professions and their Organization. New-York, The Free Press, 1969, pp. 82-140.

SEIGLER, M. and Humphrey OSMOND. Models of Madness, Models of Medicine. New-York, Harper and Row, 1974.

SELLERS, William. "Non-school career preparation: A response to Yuhasz and Orban", in Le corps et l'esprit prospective pour 1990. Oakville, Bates Printing, 1980, pp. 300-303.

SELLTIZ, C., I. S. WRIGHTSMAN and S. W. COOK. Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal, Les Editions RHW, 1977, 606 p.

** SEMOTIUK, Darwin Michael. The development of a theorical framework for analyzing the role of national government involvement in sport and physical education and is application to Canada. The Ohio State University, 1970, 454 p.

SERRE, Louis Maurice. Projet d'un bureau provincial d'éducation physique et de récréation. Québec, ministère de l'Education, 1960.

SHEA, Edward J. "Sport as a theoretical base for physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 16-17.

SHEEDY, Arthur et Gaston MARCOTTE. "Département d'éducation physique, Université de Montréal", dans EPSL. Vol. 1, no 8 (1964), pp. 24-25, ill.

**SHERMAN, A.P. Theoretical Foundations of Physical Education in the United States: 1886-1930. University of Southern California, 1965, 185 p.

SIEDENTOP, Daryl. Physical Education, Introductory Analysis; Dubuque, Iowa; Wm. C. Brown Company Publishers; 1980, 122-132.

SIBLEY, Elbridge. The Education of Sociologist in the United States. Philadelphia, Wm. F. Fell Co., Printers, 1963, 213 p.

SINGER, Robert N. "Future directions in the movement arts and sciences", in The Academy Papers. Washington, D.C., The American Academy of Physical Education, December 1978, pp. 17-26.

SKUBIC, Vera. "Resolved that the American Academy of Physical Education support the position that the requirement of physical education in colleges and universities should be abolished", in The Academy Papers. Iowa, The American Academy of Physical Education, September 1974, pp. 58-59.

SLACK, Travor. "The employment status of physical education and recreation graduates and the perceived value of their undergraduate training", dans Revue de l'A.C.S.E.P.R.. Juillet-août 1980, pp. 27, 29, 38-39.

SNYDER, Raymond Albert and Harry Alexander SCOTT. Professional preparation in health, physical education, and recreation. Wesport, Greenwood Press Publishers, 1971, 421 p.

SOFER, Cyril. "Introduction", in Occupational Choice. Great Britain, W. M. Williams, The University of Keele, 1974, pp. 13-57.

SOUCIE, Daniel et André BRODEUR. "Le profil de carrière des diplômés en éducation physique à l'Université d'Ottawa (1948-1975)", in CAHPER Journal. March-April 1979, pp. 6-13.

STACK, Herbert J. "Safety Education", in Professional Preparation. Washington, American Association for Health, Physical Education, and Recreation, 1962, pp. 142-143.

** STAMM, Herold S. The nature and process of professionalization among engineers in a applied industrial setting. New-York, New-York University, 1968, 486 p.

STINCHCOMBE, Arthur L. "Formal organizations", in SMELSER, Neil J. (éd.). Sociology: An introduction. New-York, John Wiley and sons, 1964, pp. 151-202.

STRAIT, W. R. and S. A. McNEELY. "A platform for Physical Education", in JOHPER. 21 (March 1950), p. 135.

STRAUSS, George. "Professionalism and occupational associations", in Industrial relations. Vol. 2, no 3 (mai 1963), pp. 7-31.

** THOMAS, Charles French. A follow-up study of north western state college graduates in physical education since 1950. George Peabody College for teachers, 1959, 231 p.

TIMPERLEY, S. R. dans A. M. GREGORY. "Some factors affecting the career choice and career perceptions of sixth form school leavers", in Occupational Choice. Great Britain, W. M. Williams, The University of Keele, 1974, pp. 187-205.

*TROTTIER, Claude. Le processus de professionnalisation de l'enseignement. Québec, Université Laval, 4e colloque de la Revue Recherches sociographiques; 1970, 23-32.

TROTTIER, L. "La genèse du reseau urbain au Québec", dans L'Urbanisation de la société canadienne-française, Recherches sociographiques. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1967.

TUCKMAN, J. "Social status of occupations in Canada", in Canadian Journal of Psychology. Vol. 1, no 2 (1947), pp. 71-75.

TURNER, C. and M. N. HODGE. "Occupations and professions", in JACKSON, J. (éd.). Professions and professionalization. Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 19-50.

TURNER, Ralph H. "Modes of social ascent trough education: Sponsored and contest mobility", in HALSEY, A. H., J. FLOUD and C. A. ANDERSON. Education, economy and society. New-York, Free Press, 1967.

VALLANCE, Janette M. "School programs: Teacher preparation: A reponse to Banister", in Le corps et l'esprit prospective pour 1990. Oakville, Frank J. Hayden, Bates Printing, 1980, pp. 279-281.

VAN DALEN, D. B., E. D. MITCHELL and B. L. BENNETT. A world history of physical education. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1953.

VANDERZWAAG, H. J. "Nationalism in American physical education", in A History of Physical Education and Sport in the U.S.A. and Canada. Champaign, Stifer Publishing Co., 1975

VANDERZWAAG, Harold J. "What the profession was once like: Physical education 1906-1970", in The Academy Papers. Reston, The American Academy of Physical Education, October 1981, pp. 21-26, pp. 101-110.

VIRDEN, E. "What is a profession?", in Physical Educator. Vol. 34, no 3 (1977), pp. 125-127.

VLIET, M. L. Van. Physical education in Canada. Scarborough, Prentice-Hall of Canada, 1965, 327 p.

VOLLMER, Howard M. and Donald L. MILLS. Professionalization. New Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1966, 365 p.

** WACKER, Hazel Marie. The history of the private single purpose institutions which prepared teachers of physical education in the United States of America from 1861 to 1958. New-York, New-York University, 1959, 445 p.

WADE, Masson. Les canadiens français de 1760 à nos jours. Montréal, Cercle du livre de France, 1963, 2 volumes.

WEBER, Max. The theory of social and economic organization. New-York, The Free Press, 1947. (Traduit de l'allemand par A.M. Henderson et Talcott Parsons), 436 p.

WEBER, M. The protestant ethic and the spirit of capitalism. New-York, Charles Scribner and sons, 1958, 292 p.

WEBER, Max. Economie et société. Tome 1. Paris, Plon, 1971.

WEISS, Raymond A. "The President's address: Let's take a position",in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, pp. 2-9.

WELCH, J. Edmond. "Edward HITLCOCK, m.d. Founder of physical education in the college curriculum. Montgomery, West Virginia Institute of Technology, in Zeigler, A History of Physical Education in the United States and Canada, 1975, pp. 121-129.

WESTLEY, Margaret. "Le coût de la surspécialisation: Le cas de l'hôpital", dand Critère. Montréal, no 25 (1979), pp. 141-419.

WESTON, A. The Making of American Physical Education. New York. Appleton-Century Crofts, 1962, 330 p.

WESTLEY, Margaret. "Le coût de la surspécialisation: Le cas de l'hôpital", dans Critère. Montréal, no 25 (1979), pp. 141-419.

**WIGGS, Garland Dean. Development of a conceptual model for achieving professionalization of an occupation: As applied to the American society for training and development and to the human resource development occupation. The George Washington University, 1971, 147 p.

WILENSKY, Harold L. Intellectuals in labor unions: Organizational pressures on professional roles. Glencoe, Ill., The Free Press, 1956, 336 p.

WILENSKY H.L. and C.N. LEBEAUX. Industrial society and social welfare. The impact of industrialization on the supply and organization of social welfare services in the United States. New-York, Russell Sage Foundation, 1958, 401 p.

WILENSKY, Harold L. "The professionalization of everyone?" in The American Journal of Sociology. Vol. LXX, no 2 (September 1964), pp. 137-158.

WILLIAMS, W.M. Occupational choice. Great Britain, W. & J. Mackay Limited, Chatham, 1974, 209 p.

WILMORE, Jack H. "The challenge of change for physical education in the 1980 s: Physiological view", in The Academy Papers. Washington, D.C., The American Academy of Physical Education, November 1979, pp. 27-32.

WRIGHT, Douglas T. "Compétence et sécurité: Objectifs antagonistes?", dans Critère. Montréal, no 26 (1979), pp. 25-41.

**WRIGHT, Joan. The professionalization of practitioners in the institutionalized occupation of adult education. Cornell University, 1970, 148 p.

**WRIGHT, Richard George. Profesionalization of administrators: Development in the community college field, 1917 to 1975. Columbia University, 1976, 187 p.

YOHO, Robert D. "Resolved: That the term physical education be retained", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, p. 32.

YUHASZ, Michael G. and William A.R. ORBAN. Non-school career preparation. Hamilton, McMaster University, 1980, pp. 287-297.

ZADROZNY, J. T. Dictionary of social sciences. Washington, Public Affairs Press, 1959.

ZEIGLER, E. F. "Physical education", in Professional Preparation. Washington, American Association for Health, Physical Education, and Recreation, 1962, pp. 115-133.

ZEIGLER, Earle F. "Resolved: That "physical education and sport" should replace the designation "physical education", in The Academy Papers. Iowa, University of Iowa, 1973, p. 31.

ZEIGLER, Earle F. "Language, meaning, and physical education", in The Academy Papers. Iowa, The American Academy of Physical Education, October 1975, pp. 35-39.

ZEIGLER, Earle F. "A history of undergraduate professional preparation for physical education in the United States, 1861-1961", in ZEIGLER, E. F. A history of physical education and sport in the United States and Canada. Champaign, Stipes Publishing Company, 1975, pp. 225-253.

ZEIGLER, Earle F. "A brief descriptive history of graduate study in physical education in the United States to 1950", in ZEIGLER, E. F. A history of physical education and sport in the United States and Canada. Champaign, Stipes Publishing Company, 1975, pp. 273-285.

ZEIGLER, Earle F. "Past, present and future development of physical education and sport", in The Academy Papers. Washington, D.C., The American Academy of Physical Education, November 1979, pp. 9-19.

ZEIGLER, Earle F. "Concepts of progress", in The Academy Papers. Washington, D.C., The American Academy of Physical Education, November 1979, pp. 102-107.

TABLE 1.

THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION

	Became Full-Time Occupation	First Training School	First University School	First Local Professional Association	First National Professional Association	First State License Law	Formal Code of Ethics	No. of Errors	No. of Ties	Per Cent Error, by Groups†
Established:										
Accounting (CPA)	19th cent.	*1881*‡	*1881*‡	1882	1887	1896	1917	0	1	
Architecture	18th cent.	1865	1868	1815	1857	1897	1909	2	0	
Civil engineering	18th cent.	1819	1847	1848	1852	1908	*ca.* 1910	0	0	
Dentistry	18th cent.	1840§	1867	1844	1840§	1868	1866	3	1	
Law	17th cent.	1784	1817	1802	1878	1732	1908	2	0	
Medicine	*ca.* 1700‖	1765	1779	1735	1847	Before 1780	1912	2	0	21
Others in process, some marginal:										
Librarianship	1732	1887	1897	1885	1876	Before 1917	1938	2	0	
Nursing	17th cent.	1861	1909	1885	1896	1903	1950	1	0	
Optometry	. . . . .	1892	1910	1896	1897	1901	*ca.* 1935	1	0	
Pharmacy	1646	1821§	1868	1821§	1852	1874	*ca.* 1850	2	1	
School teaching	17th cent.	1823	1879	1794	1857	1781	1929	3	0	
Social work	1898(?)	1898	1904	1918	1874	1940	1948	1	0	
Veterinary medicine	1803	1852	1879	1854	1863	1886	1866	3	0	27
New:										
City management	1912	1921	1948	After 1914	1914	None	1924	2	0	
City planning	19th cent.	*1909*‡	*1909*‡	1947	1917	1963	1948	2	1	
Hospital administration	19th cent.	*1926*‡	*1926*‡	. . . . .	1933	1957	1939	2	1	29
Doubtful:										
Advertising	1841	1900(?)#	1909(?)#	1894	1917	None	1924	1	0	
Funeral direction	19th cent.	*ca.* 1870	1914	1864	1882	1894	1884	3	0	29
							Total errors	32		25

* Dates concern only events in the United States. Among the sources: *Occupational Licensing in the States* (Chicago: The Council of State Governments, 1952); *Encyclopedia of Associations* (3d ed.; Detroit: Gale Research Co., 1961); L. E. Blauch (ed.), *Education for the Professions* (Washington, D.C.: Government Printing Office, 1955); *Encyclopedia of the Social Sciences* and other encyclopedias; J. W. Kane, *Famous First Facts* (New York: H. W. Wilson Co., 1950); professional association journals, newsletters, and yearbooks; and specialized histories, official or not. In cases of disagreement, precedence was given to a competent history—e.g., R. W. Habenstein and W. M. Lamers, *The History of American Funeral Direction* (Milwaukee, Wis.: Bulfin Printers, 1955)—or to a date supplied by a professional association cross checked by one other independent source. I am grateful to Anne Mooney, Ted Cowper, and the headquarters of the dominant professional associations for assistance.

† The total number of dates out of order in group divided by total possible entries in group. The errors for the whole table are 25 per cent of possible entries.

‡ Dates in italics in the same row designate the same event.

§ Two dates in the same row marked with a section mark (§) designate associated events.

‖ Only three or four physicians are known to have resided in the Colonies prior to 1700. From 1607 to 1730 Colonial medical practice was relatively primitive (R. H. Shyrock, *Medicine and Society in America: 1660–1860* [Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1962], pp. 7, 18).

"(?)" designates best inference from available information.

Source: Wilensky, Harold L. "The professionalization of everyone?" in The American Journal of Sociology; Vol. LXX, no. 2 (September 1964), p. 143.

ANNEXE A-2

Les motifs évoqués par Frank E. Hagan dans sa thèse de doctorat (1975, 87-89) pour justifier le fait que le processus de professionnalisation de Wilensky (1964) représente un instrument d'évaluation encore fort pertinent de nos jours:

> "According to Wilensky's theory, the historical sequence of events should occur chronologically in the following order: became a full-time occupation, first training school, first university school, first local professional association, first national professional association, first state license and establishment of formal code of ethics. While the 'established professions' experienced 21 percent errors in their historical sequence, this was not much better than the 27 percent error rate exhibited by 'professions in process' or the 29 percent rate displayed by the 'new and doubtful professions' (tables 1, 2, 3, ci-joint). An analysis of these differences between the four types of professions indicated that these differences could easily be expected by chance, X^2 = 0,57, d.f., p < 0,95). Unlike Goode who even without an empirical analysis quickly dismisses the utility of Wilensky's scheme, the simplicity and attractiveness of the scheme warrants some salvaging efforts.
>
> Table 4 presents a Guttman scoring scheme for analyzing Wilensky's data (table 5). The notion of a chronological sequence of events is analyzed as a unidimensional concept. Errors (minuses) are events which according to Wilensky's analysis occur out of sequence or earlier than the preceding events. Although Wilensky's system of scoring is not explained clearly, he scores as errors those events which occur out of sequence only with respect to the immediate preceding event; however, assuming as he does a sequential system of chronology the scoring system should proceed by scoring as errors all events which occur earlier than any preceding event. Perhaps a simple illustration of the differences in error counting systems is in order. Using the data on nursing presented in table 1.5, the following differences in error counting take place with pluses indicating correct sequence and minuses denoting errors:

	Item							#
System	A	B	C	D	E	F	G	Errors
Date	17c.c.	1861	1909	1885	1896	1903	1950	
Wilensky	+	+	-	+	+	+	+	1
Revised	+	+	+	-	-	-	+	3

The revised error counting system not only scores more events as errors, but contrasting Wilensky's number of errors (table A-5) with the suggested error counting procedures (table A-4) it can be noted that the latter scoring procedure finds the sequential criteria slightly more discriminating. In Wilensky's system the proportion of errors ranged from 21-29 percent for his four categories of professions, whereas the revised system renders a differentiation range from 21 to 43 percent. Using the revised system, the 'established professions' had 21 percent of events out of sequence, the 'professions in process' had a 33 percent error rate, the 'new professions', 38 percent, and the 'doubtful professions' nearly 43 percent. Although improved, the latter error differences between categories, using the revised system, were still not statistically significant (tables 1, 2, 3, $X^2 = 3.27$, d.f. $p < .50$).

Guttman suggests a 'coefficient of reproducibility' of .90 or higher as a proper indicator of the existence of a unidimensional scale.[1] Applying the revised error counting system in table 1.4 to all occupations examined by Wilemsky, the coefficient of reproducibility (R) of the sequence of events is .69, while using Wilemsky's error counting system, R = .75. Looking at the 'established profession' alone both systems render an R of .79. Only by eliminating Item D, 'First Local Professional Association', and Item F, 'First State License Law', as non-discriminating items with respect to error differences exhibited by established versus non-established professions, and calculating the coefficient of reproducibility for the established professions alone using the revised system, does it appear that Wilemsky's thesis retains some credibility, R = .90 (tables 1, 2, 3, X^2 = = 3.3, 1 d.f., $p < .10$).

Only five of Wilensky's seven historical items were found to generally follow the sequential pattern he had specified. The inclusion of 'licensing' and 'first local professional association' in historical

---

[1] Le "coefficient de reproductivité" de Guttman s'obtient avec la formule suivante: $R = 1 - (\frac{e}{N})$. [e = erreur et N = le nombre total d'items] (Guttman; 1947, 247-280).

elements of professionalization can be justified, however, assuming, unlike Wilensky, that professionalization is a process which different occupations exhibit in different ways, the net product of which need not be limited to a unidimensional sequence" (Hagan; 1975, 87-89).

Annexe A-3

Table 4

Wilensky's "natural history" sequence as a unidimensional entity[a]

Profession	Event A	B	C	D	E	F	G	No. of Errors	%[b]
Established:									
Accounting	+	+	+	+	+	+	+		
Architecture	+	+	+	-	-	+	+		
Civil Engineering	+	+	+	+	+	+	+		
Dentistry	+	+	+	-	-	+	-		
Law	+	+	+	-	+	-	+		
Medicine	+	+	+	-	+	-	+	9	21
In process:									
Librarians	+	+	+	-	-	+	+		
Nursing	+	+	+	-	-	-	+		
Optometry	+	+	-	+	+	+	+		
Pharmacy	+	+	+	-	-	+	-		
School Teaching	+	+	+	-	-	-	+		
Social Work	+	+	+	+	-	+	+		
Veterinarians	+	+	+	-	-	+	-	16	33
New Professions:									
City Management	+	+	+	-	-	-	-		
City Planning	+	+	+	+	-	+	-		
Hospital Administration	+	+	+	-	+	+	-	8	38
Doubtful:									
Advertising	+	+	+	-	+	-	+		
Funeral Direction	+	+	+	-	-	-	-	6	43
					Total Errors:			39	31

[a] Analysis is derived from data presented by Wilensky (1964, p. 143) using Guttman scalogram analysis (Guttman). A minus (-) equals an error in the theoretically unidimensional process. Ties were not considered errors.

[b] The total number of dates out of order in the group divided by total possible entries in the group.

Legend: A = Became full-time occupation; B = First training school; C = First university school; D = First local professional association; E = First national professional association; F = First state license law; G = First code of ethics.

Source: Hagan, Frank E.; Thèse de doctorat; Comparative Professionalization in an occupational area: the case of rehabilitation. Case Western Reserve University; 1975, p. 86.

Annexe A-4

Tables 1, 2, 3

ANALYSIS OF WILENSKY'S AND REVISED ERROR COUNTING SYSTEM[a]

Table 1

Wilensky's error counting system by type of profession[b]

Professions	Chronological sequence of events		
	Errors N	Correct N	Total N
Established	9	33	42
In process	13	36	49
New	6	15	21
Doubtful	4	10	14
Total N	32	94	126

Table 2

Revised error counting system using Wilensky's data[c]

Professions	Chronological sequence of events		
	Errors N	Correct N	Total N
Established	9	33	42
In process	16	33	49
New	8	13	21
Doubtful	6	8	14
Total N	39	87	126

Table 3

Revised error counting system eliminating nondiscriminating items[d]

Professions	Chronological sequence of events		
	Errors N	Correct N	Total N
Established	3	27	30
All others	16	44	60
Total N	19	71	90

[a]Data are derived from table 2, page 45, "Wilensky's Process of Professionalization".

[b]$X^2 = .57$, 3 d.f., $p < .95$.

[c]$X^2 = 3.27$, 3 d.f., $p < .50$.

[d]Item D, "First Local Professional Association", and Item F, "First State Licensing Laws", were eliminated as nondiscriminating. $X^2 = 3.28$, 1 d.f., $p < .10$; Yates' Corrected Chi-Square, $X^2 = 3.10$, 1 d.f., $p < .10$.

Source: Hagan, Frank E.; Thèse de doctorat. Comparative Professionalization in an occupational area: the case of rehabilitation. Case Western Reserve University; 1975, p. 230-231.

Annexe A-5

THE MODEL[a]

Stages of Development of an Occupation	Stages of Professionalization of an Occupation	Developmental Needs of an Occupation
A	B	C
BIRTH CREATION	1. Creation of a full-time occupation	1. Definition of field
	2. Establishment of an occupational association	2. Differentiation of the field
	3. Establishment of training programs and schools	
YOUTH STABILITY	4. Change of name of the occupation	
PRIDE AND REPUTATION	5. Development and promulgation of a code of ethics	3. Standard-setting
	6. Development of a feeling of autonomy	4. Technological refinement
MATURITY UNIQUENESS AND ADAPTABILITY	7. Seek support of the law	5. Respectability and justification
	8. Give service to the lay public	6. Understanding of the dynamics of the field
CONTRIBUTION		

[a]The model does not represent an absolute continuum read on a vertical level nor is it meant to be absolutely comparable on the horizontal level. See the discussion on pages 53-62.

Source: Riggs, G.D.; Thèse de doctorat; Development of a conceptual model for achieving professionalization of an occupation: As applied to the American society for training and development and to the human resource development occupation; The Washington University; 1971, p. 51.

Annexe A-6

Contrasting Characteristics of Professional and Employee Modes of Organization

Continuum[a]	Bureaucratic-Employee Expectations	Professional Expectations
	High Low	High Low
Standardization	Stress on uniformity of clients' problems.	Stress on uniqueness of clients' problems
	Routine of Work	
	Stress on records and files.	Stress on research and change.
	Continuity of Procedure	
	Rules stated as universals or rules specific.	Rules stated as alternatives or rule diffuse.
Specialization	*Specificity of Rules*	
	Stress on efficiency of technique. Task orientation.	Stress on achievement of goals. Client orientation.
	Specialization on the Basis of Function	
	Skill based primarily on practice.	Skill based primarily on knowledge
	Monopoly of Knowledge	
	Decisions concerning application of rules to routine problems.	Decisions concerning professional policy and unique problems
Authority	*Responsibility for Decision-Making*	
	Punishment centered administration	Representative administration.
	Centralization of Authority	
	Rules sanctioned by the public	Rules sanctioned by powerful and legally sanctioned professions.
	Loyalty to the organization and to superiors.	Loyalty to profesional associations and clients.
	Authority from office.	Authority from personal competence.
	Basis of Authority	

[a] Read each of the *variables* listed opposite the major continua as follows:
1. On the left hand side of the dotted line, employee expectations are on a scale from "high" (on the left) to "low" (on the right).
2. On the right hand side of the dotted line, professional expectations are measured on a scale from "high" (on the left) to "low" (on the right).
3. Note that the professional and the employee variables are treated as separate variables, each ranging from high to low.

Source: Corwin, Ronald G.; Militant professionalism; New-York, Appleton-Century-Crofts; 1970.

Tableau B 1.1

Identification des secteurs dans lequel l'éducateur physique a la possibilité d'obtenir une certaine formation de niveau sous-gradué aux Etats-Unis

Toutes les institutions qui figurent dans le Directory of Undergraduate Physical Education Programs (1979) offrent aux individus qui le désirent la possibilité d'obtenir une formation académique et professionnelle axée sur l'enseignement de l'éducation physique à un, ou plusieurs niveaux du système scolaire. Parmi les autres options possibles présentées par certaines d'entre elles on retrouve: "Physical Education for the Preadolescent Child; Physical Education for Adolescents and Adults; Physical Education for Exceptional Persons; Gerontology; Driver and Traffic Safety Education; Commercial Physical Education; Outdoor Education; Health Education; Adapted Physical Education; Therapies (Corrective, Pre-Physical, Recreation; Physiology of Exercice; Exercice Specialization (Cardiac Rehabilitation, Adult Fitness; Health Spa); Environmental Health, Recreation and School Health; Exercice Testing and Prescription; Pre-Therapy; Sports Medicine; Fitness and Sport Related Industries and Agencies; Business and Industry and Physical Education and Recreation for the Handicaped; Recreation and Leisure Education; Recreation and Special Education; Commercial Recreation; Community and Camp Recreation; Recreation Administration; Park Administration; Sport Administration; Sport Journalism and Sports Communications; Sport Communication and Public Relations; Youth Leadership; Psycho-social Aspects of Sports; Psychology and Sociology of Human Movement; History and Criticism; Physical Activity Program; Human Performance; Human Movement; Kinesiology; Kinesiological Sciences; Bio-Dynamics; Athletic Training; Athletic Coaching; Aquatic Specialists; Dance; Research Training".

Tableau B 1.2

Identification des secteurs dans lequel l'éducateur physique a la possibilité d'obtenir une certaine formation de niveau gradué aux Etats-Unis

Programmes de formation, ou concentration de cours possibles au niveau gradué figurent dans le "AAHPER Directory of Graduate Physical Education Programs (1979): "Pre School Physical Education: elementary, secondary, college certification; Analysis of Teaching Behavior; Learning Theory and Instructional Behavior; Philosophical Bases of Physical Education; Philosophy and International; Foundations of Physical Education (sociological, psychological, cultural, physiological aspects); Foundations and Experimental Studies in Physical Education; Sports Sociology; Sports Psychology; Psycho-Social Interactions; Psychosocial Aspects of Sports and Physical Activity; Social Science of Sport and Physical Activity; Professional Socialization Process; Sport Studies (historical, philosophical, cultural aspects); History of Sport; Sport Science; General Physical Education and Sports Skills; Health and Physical Education; Health and Safety; Community Health; Sports Medicine; Special Physical Education; Corrective Physical Education and Rehabilitation; Adapted Physical Education; Adapted and Therapeutic and Sport Studies; Exercice Physiology; Applied Physiology; Exercice Specialization (Adult Fitness; Cardiac Rehabilitation; Industrial Fitness); Gerontology; Physical Education for the Atypical; Instructional Design; Programs for the Handicaped; Curriculum and Drug Education; Development of Sport and Physical Education Programs; Sports Supervision and Teaching Curriculum and Teaching; Supervision and Curriculum Development in Physical Education; Methods of Supervision; Physical Fitness Programs Management; Administration of Physical Education; Administrative Studies; Sport Administration; Physical Fitness Program Management; Human Performance; Evaluation of Motor Performance; Motor Learning; Perceptual-Motor Learning; Biomechanics/Kinesiology; Measurement and Evaluation; Research and Evaluation; Athletic Training; Coaching and Advanced Coaching; Coaching and Sports Communication; Dance; Dance Education; Sexuality Education; Recreation Education; Leisure Management and Leisure Behavior; Therapeutic Recreation; Adaptives and History.

Tableau B-2

Rank order of all career alternatives on impact and desirability in round III

TABLE 1.	Impact	Desirability	Total	Rank
Athletic Trainer	6.9	6.8	13.3	1
Director of Fitness Programs for the Aged (Gerontologist)	6.6	6.7	13.1	2
Teaching (Public Schools)	6.3	6.7	13.0	3
Teaching (Adaptive)	6.2	6.6	12.8	4
Director of Community Fitness Programs	6.1	6.5	12.6	5
Physical Therapist	6.0	6.4	12.4	6
Exercise Physiologist	6.0	6.4	12.4	6
Director of Athletics, Sports Administration	5.9	6.5	12.4	6
Director of Industry and Corporation Programs (Worker and Executive Fitness)	5.8	6.4	12.2	9
Manager of Athletic Facilities (Golf Course, Tennis Courts, Bowling)	5.8	6.1	11.9	10
Corrective Therapist	5.8	5.9	11.7	11
Coaching (University and Professional)	5.8	5.9	11.7	11
Private Recreational Sport Center Teacher/ Supervisor (Racketball, Weight Training, Martial Arts, etc.)	5.6	6.0	11.6	13
Intramural Director	5.5	5.8	11.3	14

TABLE 1. continued	Impact	Desirability	Total	Rank
Teaching (College and University)	5.4	6.2	11.6	15
Community Recreation Leaders	5.3	5.7	11.0	16
Director of Programs Correctional Institutions	4.9	5.7	10.6	17
Health Spa Manager	4.9	5.7	10.6	17
Swimming Supervisor	4.9	5.7	10.6	17
Motor Learning and Motor Fitness Specialist	4.8	5.6	10.4	20
P.E. Related Programs YMCA, YWCA, Boy Scouts	5.0	5.3	10.3	21
Sport Officiating	5.0	5.3	10.3	21
Recreation Leaders Deprived Areas	4.7	5.4	10.1	23
Aquatics and Scuba Instructors	4.6	5.1	9.7	24
Cardiac Rehabilitation Technician or Director	4.8	4.9	9.7	24
Leisure Counselor	4.4	5.3	9.7	24
Camp Director and Counselor	4.3	5.1	9.4	27
Sport Skill Analyst	4.4	4.9	9.3	28
Lifeguard (Parks and Resorts)	4.4	4.8	9.2	29
Sport Behavioral Counselor	4.2	4.9	9.1	30
Community Coach	4.0	5.0	9.0	31
Tour Leaders and Guides	4.0	4.7	8.7	32
Sports Journalist	4.0	4.6	8.6	33
Athletic Equipment (Sales)	4.3	4.2	8.5	34

TABLE 1. continued	Impact	Desirability	Total	Rank
National Park Specialist	3.9	4.6	8.5	34
Biomechanics Research in Orthopedics	3.9	4.6	8.5	34
Sports Broadcaster	4.0	4.3	8.3	37
Stress Management	3.7	4.5	8.2	38
Dance Performer of Dance Instructor	3.5	4.5	8.0	39
Sports Lawyer	3.7	4.2	7.9	40
Professional Athlete	3.9	3.9	7.8	41
Sports Photographer	3.7	3.7	7.4	42
Armed Forces (Peace Corps)	3.2	3.8	7.0	43
Sports Interpreter	3.0	3.7	6.7	44
Sports Architect	2.9	3.8	6.7	44
Sports Statistician	3.1	3.5	6.6	46
Inventor of New Sports	3.1	2.9	6.0	47
Representative for Publishers	2.7	3.0	5.7	48
Human Factor Specialist	2.7	2.9	5.6	49
Repairer of Athletic Equipment	2.6	2.5	5.1	50
Cruise Director	2.6	2.6	5.0	51

Source: Poolman, I.J.; Career Alternatives in Physical Education: A Futuristic Study; Thèse de doctorat, West Virginia University; 1979, p. 37-39.

Tableau B-3

Date d'entrée en vigueur du programme d'études de 1e, 2e, 3e cycles en éducation physique* dans les universités canadiennes, et cheminement du statut institutionnel de l'entité qui dispense ce type de programme(s)

Nom de l'université	Statut institutionnel en 1983 et désignation préalable			Année de l'entrée en vigueur du programme de		
	Département Module	Ecole	Faculté	1e cycle	2e cycle	3e cycl
U. of British Columbia	1946	1948		1946	1958	
Simon Fraser	1967			1967	1968	1976
Victoria	1979	1980		1967	1975	
Edmonton	1945	1954	1964	1950	1960	1967
Calgary	1963	1967	1975	1964	1968	1980
Lethbridge	1967			1967		
Regina	1964			1962		
Saskatchewan	1948	1958	1972	1950	1958	1972
Manitoba	1950	1966	1982	1964	1979	
York	1964			1968		
Windsor		1965	1970	1966	1971	
Western Ontario	1947		1972	1947	1962	1979
Waterloo	1964		1971	1964	1967	
Toronto		1941		1940		
Queen's		1946		1946	1975	
McMaster	1954	1963		1956	1963	
Brock		1973		1973		
Lakehead		1969		1969		
Guelph	1965	1967		1965	1974	
Laurentian		1967		1967	1969	
Ottawa	1949	1977		1949	1968	1980
U.Q. à Chicoutimi	1977			1977		
U.Q. à Montréal	1969			1969		
U. Q. à Trois-Rivières	1968			1968		
Sherbrooke	1963		1974	1963	1977	
Montréal	1955			1955	1969	1977
Laval	1954			1954	1973	1980
Concordia	1974			1972		
McGill	1957	1920		1945	1969	
Acadia	1970	1974		1970		
Dalhousie		1966		1966		
Memorial	1962	1975		1962	1975	
Moncton	1965	1982		1968		
New Brunswick	1957		1975	1957	1973	
St-Francis Xavier	1966			1966		
TOTAL n 35	11	15	9	35	21	8
% 100	31,4	42,9	25,7	100	60,0	22,9

* Education physique; sciences de l'activité physique, kinanthropologie,etc..

Tableau B-4

ETAT DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN EDUCATION PHYSIQUE AU QUEBEC (1968/69)

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	PERSONNEL MASCULIN	%	PERSONNEL FEMININ	%	TOTAL (secteur)
Commissions scolaires régionales (FR)	440	66.1	225	33.9	665
Commissions scolaires régionales (AN)	100	55.1	81	44.9	181
Commissions scolaires non régionalisées	62	58.5	44	41.5	106
Ecoles secondaires privées	17	70.9	7	29.1	24
Commissions scolaires locales	206	53.6	178	46.4	384
Ecoles élémentaires privées	27	81.9	6	18.1	33
C.E.G.E.P.	78	86	13	14	91
Collèges privés	28	80	7	20	35
Ecoles normales (sauf Duplessis et Ville-Marie)	4	100	-	-	4
Institutions de rééducation	3	42.8	4	57.2	7
Universités (y compris Duplessis et Ville-Marie)	36	69.3	16	30.7	52
TOTAL	1001	63.2	581	36.8	1582

Source: Houde, G.; La situation de l'éducation physique, des sports et des loisirs, 1960 à 1970; Québec; p. 139.

Tableau B-5

Distribution des personnes oeuvrant en loisir au Québec, par secteur d'emploi (1)

(nombres estimés et en %)

Secteurs	Municipal	Régional/ Provincial	Scolaire	Institutionnel	Total	
					Nombre	%
Types d'employés rémunérés:						
Professionnels	1041	1026	3288	336	5691	3.2
Permanents temps plein	1658	384	409	45	2496	1.4
Permanents temps partiel	5485	5323	21	379	11208	6.3
Saisonniers temps plein	6486	1197	528	439	8650	4.8
Saisonniers temps partiel						
Employés de soutien	280	249	76	79	684	0.4
Bureau	1516	370	123	262	2271	1.3
Hors-bureau	72835	73012	672	1582	148101	82.6
Bénévoles:	89301	81561	5117	3122	179101	
Total	49.9	45.5	2.9	1.7		100.0
%						

(1) Aux données estimées pour le Québec on a ajouté ici les quelques 116 professionnels oeuvrant dans les C.R.L. (11), les universités (75, Montréal, Laval et McGill) et le H.C.J.L.S. (30) qui n'avaient pu être comptabilisé lors de la rédaction du rapport concernant l'inventaire des ressources humaines dans le domaine du loisir. Les professionnels des C.R.L. et du H.C.J.L.S. se retrouvent donc dans le secteur régional/provincial et ceux des universités dans le secteur scolaire. Ceci a évidemment pour effet de compléter et de modifier sensiblement les données de ce dernier rapport.

Source: Garneau, P.G., Cordillo, P.; Les perspectives d'emploi dans le secteur des loisirs et des sports; Québec, Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre; 1977, p. 8.

Tableau B-6

Estimation du nombre de diplômés par spécialité
1975-76 à 1977-78
Québec

Diplômes \ Années scolaires	1975-76[r]	1976-77	1977-78	1975-76 à 1977-78
D.E.C. en tech. de loisir (1)	82	83	90	255
Bacc. en éducation physique	140	192	153	485
Bacc. spécialisé en enseignement (éducation physique)	375	388	372	1135
Bacc. en récréologie	64	61	67	192
Bacc. en génagogie	29	19	27	75
Bacc. en kinanthropologie	7	8	7	22
Bacc. animation culturelle	9	19	15	43
Bacc. en recherches culturelles	2	9	4	15
Total des Baccalauréats (2)	626	696	645	1967
Maîtrise éducation physique	24	23	24	71
Maîtrise en éducation (éducation physique)	21	25	19	65
Total des Maîtrises (3)	46	48	43	137
Grand Total (1+2+3)	754	827	778	2359

r = réalisé

Source: Garneau, P.G. et Cordillo, G.; Les perspectives d'emploi dans le secteur des loisirs et des sports; Québec, Ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre; 1977, p. 29.

Tableau C-1

Distribution du nombre de bacheliers en éducation physique, selon l'année de graduation, le sexe et l'université

ANNEE	OTTAWA (1949)*				LAVAL (1954)				MONTREAL (1955)				SHERBROOKE (1963)				UOTR (1968)				UQAM (1969)				GRAND TOTAL					
	H	F	Tot.	fc	H	F	Tot.	fc	H	F	Tot.	fc	H	F	Tot.	fc	H	F	Tot.	fc	H	F	Tot.	fc	H	fc	F	fc	Tot.	fc
1950																									2	2	0	0	2	2
1951																									6	8	0	0	6	8
1952																									0	8	0	0	0	8
1953	2	0	2	2																					4	12	0	0	4	12
1954	6	0	6	8																					2	14	0	0	2	14
1955	0	0	0	8																					3	17	1	1	4	18
1956	4	0	4	12																					20	37	7	8	27	45
1957	2	0	2	14																										
1958	0	0	0	14	3	1	4	4	17	6	23	23													10	47	6	14	16	61
1959	3	0	3	17	0	1	1	5																	39	86	11	25	50	111
1960	7	0	7	24	2	1	3	8	1	5	6	29													41	127	11	36	52	163
1961	6	0	6	30	5	2	7	15	28	9	37	66													63	190	12	48	75	238
1962	16	0	16	46	11	5	16	31	14	6	20	86													91	281	36	84	127	365
1963	26	0	26	72	14	2	16	47	23	10	33	119													93	374	12	96	105	470
1964	28	5	33	105	17	6	23	70	46	25	71	190													87	461	21	117	108	578
1965	31	1	32	137	12	5	17	87	50	6	56	246													87	548	14	131	101	679
1966	37	4	41	178	17	1	18	105	21	15	36	282	12	1	13	13									119	667	21	152	140	819
1967	19	5	24	202	34	3	37	142	23	6	29	311	11	0	11	24									122	789	32	184	154	973
1968	28	3	31	233	18	6	24	166	48	11	59	370	25	1	26	50														
1969	4	5	9	242	40	13	53	219	58	14	72	442	20	0	20	70									170	959	60	244	230	1203
1970	27	4	31	273	48	19	67	286	36	10	46	488	45	6	51	121	14	21	35	35	1	0	1	1	211	1170	76	320	287	1490
1971	29	8	37	310	86	25	111	397	43	17	60	548	40	9	49	170	12	17	29	64	7	2	9	10	253	1423	63	383	316	1806
1972	40	9	49	359	78	15	93	490	65	33	98	646	51	3	54	224	12	1	13	77	2	0	2	12	197	1620	64	447	261	2067
1973	26	9	35	394	66	19	85	575	50	21	71	717	42	11	53	277	11	4	15	92	54	17	71	83	253	1873	97	544	350	2417
1974	19	6	25	419	72	35	107	682	36	17	53	770	54	16	70	347	18	6	24	116	79	30	109	192	289	2162	147	691	436	2853
1975	18	6	24	443	73	33	106	788	43	37	80	850	49	30	79	426	27	11	38	154	51	29	80	272	338	2500	157	848	495	3348
1976	35	10	45	488	75	32	107	895	68	44	112	962	58	27	85	511	51	15	66	220	43	20	63	335	314	2814	179	1027	493	3841
1977	19	11	30	518	69	40	109	1004	51	46	97	1059	80	41	121	632	52	21	73	293	24	7	31	366	275	3089	168	1195	443	4284
1978	11	10	21	539	63	51	114	1118	56	45	101	1160	58	33	91	723	63	22	85	378	45	20	65	431	281	3370	179	1374	460	4744
1979	12	7	19	558	50	41	91	1209	62	54	116	1276	60	35	95	818	52	22	74	452	45	20	65	431	3370	3370	1374	1374	4744	4744
Total	455	103	558	558	853	356	1209	1209	839	437	1276	1276	605	213	818	818	312	140	452	452	306	125	431	431						

* Personnes originaires de la province de Québec et excluant les diplômés(es) B.Sc. (Kinanthropologie) et B.Sc. (Récréologie)

Tableau C-2

Employeurs des diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête un emploi à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Employeur	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0	7,7
Commission scolaire régionale (secondaire)	11,3	13,5	9,9	9,1	0,0	0,0	0,0	30,8
CEGEP	15,1	9,5	11,3	13,6	16,7	0,0	0,0	15,4
Université	13,2	9,5	8,5	9,1	0,0	33,3	25,0	0,0
Institution d'enseignement privée	0,0	4,1	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique, ou du loisir	1,9	6,8	1,4	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine:								
. du sport ou du conditionnement physique	11,3	12,2	15,5	18,2	16,7	0,0	50,0	15,4
. du loisir	13,2	18,9	29,6	27,3	16,7	16,7	25,0	30,8
Institution spécialisée (prison, centre d'accueil pour handicapés physiques ou mentaux, etc.)	1,9	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Hôpital, C.L.S.C.	0,0	1,4	2,8	4,5	0,0	16,7	0,0	0,0
Forces armées	3,8	2,7	1,4	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Gouvernement	0,0	2,7	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Compagnie privée ou à son compte	28,3	14,9	11,3	0,0	50,0	33,3	0,0	0,0
Autres employeurs	0,0	4,1	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	53	74	71	22	6	6	4	13

Tableau C-3

Employeurs des diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête plusieurs emplois à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre le travail et les études

Employeur		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)		0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Commission scolaire régionale (secondaire)		10,5	0,0	3,4	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CEGEP		15,8	10,0	10,3	20,0	0,0	0,0	0,0	25,0
Université		10,5	0,0	6,9	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Institution d'enseignement privée		5,3	5,0	6,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ministère de l'éducation		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir		5,3	15,0	20,7	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine:									
. du sport ou du conditionnement physique		5,3	35,0	17,2	20,0	0,0	0,0	0,0	12,5
. du loisir		15,8	20,0	17,2	20,0	0,0	100,0	0,0	25,0
Hôpital, C.L.S.C.		0,0	5,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Forces armées		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Gouvernement		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Compagnie privée ou à son compte		31,6	5,0	10,3	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Autres employeurs		0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	19	20	29	5	1	1	2	8

Tableau C-4

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête un emploi à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Clientèle		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Niveau primaire		0,0	4,1	5,6	13,6	0,0	16,7	0,0	15,4
Niveau secondaire		11,3	17,6	15,5	36,4	0,0	0,0	0,0	23,1
Niveau collégial		15,1	8,1	8,4	9,1	16,7	0,0	25,0	7,7
Niveau universitaire		13,2	9,5	7,0	4,5	0,0	33,3	0,0	0,0
Cadres scolaires et enseignants		1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Personnes oeuvrant dans les organismes du sport ou les clubs		1,9	4,1	4,2	0,0	16,7	0,0	25,0	0,0
Population en général		35,8	35,1	42,3	31,8	33,2	16,7	25,0	53,8
Populations spéciales		1,9	4,1	5,6	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Employés ou clients desservis par une compagnie		11,3	12,2	4,2	0,0	16,7	33,3	0,0	0,0
Autres types de population		7,5	4,1	7,0	0,0	16,7	0,0	25,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	53	74	71	22	6	6	4	13

Tableau C-5

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui détenaient au moment de l'enquête plusieurs emplois à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Clientèle		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Niveau primaire		0,0	5,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	25,0
Niveau secondaire		21,0	25,0	13,8	20,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Niveau collégial		10,5	10,0	3,4	20,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Niveau universitaire		10,5	5,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cadres scolaires et enseignants		0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0
Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs		10,5	5,0	10,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Population en général		31,6	40,0	44,8	40,0	100,0	100,0	0,0	50,0
Populations spéciales		0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Employés ou clients desservis par une compagnie		5,3	5,0	10,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Autres types de population		10,5	0,0	10,3	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	19	20	29	5	1	1	2	8

Tableau C-6

Occupation des diplômés en éducation physique qui détiennent au moment de l'enquête un emploi à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Occupation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Professeur	28,3	17,6	23,9	27,3	0,0	50,0	25,0	46,2
Professeur de sport ou de conditionnement physique	24,5	29,7	33,8	63,6	16,7	0,0	25,0	46,2
Animateur	11,3	16,2	18,3	9,1	16,7	0,0	0,0	7,7
Rééducateur	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0
Professeur-chercheur	1,9	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Agent de développement pédagogique ou conseiller	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Régisseur/superviseur/gérant	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	33,3	0,0	0,0
Coordonnateur/responsable de la programmation	1,9	1,4	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Analyste-consultant	3,8	0,0	1,4	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0
Administrateur	1,9	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0
Autres emplois professionnels	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Autres emplois non professionnels	9,4	18,9	4,2	0,0	16,7	0,0	25,0	0,0
Autres emplois non classifiés	15,1	10,8	17,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
TOTAL N	53	74	71	22	6	6	4	13

Tableau C-7

Occupation des diplômés en éducation physique qui détiennent au moment de l'enquête plusieurs emplois à temps partiel, en même temps qu'un poste à temps complet, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Occupation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Professeur	26,3	15,0	24,1	20,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Professeur de sport ou de conditionnement physique	10,5	60,0	20,7	40,0	0,0	0,0	50,0	62,5
Animateur	31,6	10,0	20,7	20,0	0,0	100,0	0,0	25,0
Régisseur/superviseur/gérant	5,3	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Coordonnateur/responsable de la programmation	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Directeur technique/de service de loisir	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Analyste-consultant	0,0	5,0	6,9	0,0	100,0	0,0	50,0	0,0
Autres emplois professionnels	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Autres emplois non professionnels	10,5	5,0	20,7	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Autres emplois non classifiés	10,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
TOTAL N	19	20	29	5	1	1	1	8

Tableau C-8

Période de temps que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et un emploi à temps partiel, occupent ce dernier au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Période de temps		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
de 1 à 6 mois		28,3	30,9	30,8	30,4	69,2	81,8	27,3	50,0
de 7 à 12 mois		36,9	38,2	38,4	52,2	15,4	9,1	45,4	41,7
13 mois et plus		34,8	30,9	30,8	17,4	15,4	9,1	27,3	8,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	46	68	65	23	13	11	11	12

Tableau C-9

Période de temps que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et plusieurs emplois à temps partiel, occupent ces derniers au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Période de temps		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
de 1 à 6 mois		38,1	35,0	46,2	42,9	0,0	100,0	100,0	50,0
de 7 à 12 mois		38,1	55,0	42,3	14,2	0,0	0,0	0,0	50,0
13 mois et plus		23,8	10,0	11,5	42,9	100,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	21	20	26	7	1	1	3	6

Tableau C-10

Nombre d'heures/semaine que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et un emploi à temps partiel, consacrent à ce dernier au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'heures/semaine		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
de 1 à 5		30,4	45,6	36,9	52,2	84,6	54,5	0,0	41,7
de 6 à 10		41,3	33,8	40,0	13,0	15,4	36,4	54,5	41,7
11 et plus		28,3	20,6	23,1	34,8	0,0	9,1	45,5	16,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	46	68	65	23	13	11	11	12

Tableau C-11

Nombre d'heures/semaine que les diplômés en éducation physique détenant à la fois un poste à temps complet et plusieurs emplois à temps partiel, consacrent à ces derniers au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'heures/semaine		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
de 1 à 5		38,1	50,0	53,8	42,8	100,0	100,0	66,7	16,7
de 6 à 10		33,3	25,0	23,1	28,6	0,0	0,0	0,0	66,6
11 et plus		28,6	25,0	23,1	28,6	0,0	0,0	33,3	16,7
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	21	20	26	7	1	1	3	6

Tableau C-12

Employeurs des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête qu'un poste à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Employeur	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)	100,0	100,0	0,0	60,0	50,0	14,3	54,1	65,4
Commission scolaire régionale (secondaire)	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,1
CEGEP	0,0	0,0	31,3	20,0	7,1	28,6	14,9	3,7
Institution d'enseignement privée	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	14,9	6,1
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	3,7
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine:								
. du sport ou du conditionnement physique	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	12,2	6,1
. du loisir	0,0	0,0	12,5	10,0	0,0	0,0	0,0	6,1
Hôpital, C.L.S.C.	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0
Gouvernement	0,0	0,0	0,0	0,0	28,7	0,0	0,0	0,0
Compagnie privée ou à son compte	0,0	0,0	6,2	10,0	7,1	28,6	0,0	2,5
Autres employeurs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1	1	16	10	14	14	74	81

Tableau C-13

Employeurs des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Employeurs		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	20,0	17,4
Commission scolaire régionale (secondaire)		0,0	0,0	40,0	11,1	0,0	0,0	0,0	2,8
CEGEP		0,0	0,0	6,7	22,2	0,0	0,0	4,0	0,0
Université		0,0	0,0	13,2	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Institution d'enseignement privée		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,6
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	17,1
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine:									
. du sport ou du conditionnement physique		0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	44,0	37,1
. du loisir		100,0	100,0	26,7	11,1	0,0	0,0	20,0	5,7
Hôpital, C.L.S.C.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	2,8
Gouvernement		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8
Compagnie privée ou à son compte		0,0	0,0	6,7	22,2	0,0	0,0	4,0	0,0
Autres employeurs		0,0	0,0	6,7	0,0	50,0	75,0	0,0	5,7
TOTAL	%	100	100	100	100	25,0	0,0	100	100
	N	1	1	15	9	100	100	25	35
						4	4		

Tableau C-13

Employeurs des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Employeurs	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Commission scolaire locale (élémentaire)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	20,0	17,4
Commission scolaire régionale (secondaire)	0,0	0,0	40,0	11,1	0,0	0,0	0,0	2,8
CEGEP	0,0	0,0	6,7	22,2	0,0	0,0	4,0	0,0
Université	0,0	0,0	13,2	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Institution d'enseignement privée	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,6
Organisme régional ou provincial oeuvrant dans le domaine du sport, du conditionnement physique ou du loisir	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	17,1
Compagnie privée ou organisme public oeuvrant dans le domaine:								
. du sport ou du conditionnement physique	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	44,0	37,1
. du loisir	100,0	100,0	26,7	11,1	0,0	0,0	20,0	5,7
Hôpital, C.L.S.C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	2,8
Gouvernement	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8
Compagnie privée ou à son compte	0,0	0,0	6,7	22,2	0,0	0,0	4,0	0,0
Autres employeurs	0,0	0,0	6,7	0,0	50,0	75,0	0,0	5,7
TOTAL %	100	100	100	100	25,0	0,0	0,0	5,7
N	1	1	15	9	100	100	100	100
					4	4	25	35

Tableau C-14

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête qu'un emploi à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Clientèle	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Niveau primaire	100,0	0,0	6,3	60,0	35,8	7,1	33,7	44,4
Niveau secondaire	0,0	0,0	43,8	0,0	0,0	50,1	18,9	22,2
Niveau collégial	0,0	0,0	6,3	20,0	7,1	7,1	6,8	6,2
Niveau universitaire	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	7,1	4,1	2,5
Cadres scolaires et enseignants	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	1,4	0,0
Population en général	0,0	0,0	25,0	10,0	28,6	14,3	25,6	14,8
Populations spéciales	0,0	100,0	6,3	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0
Employés ou clients desservis par une compagnie	0,0	0,0	0,0	10,0	14,3	0,0	4,1	7,4
Autres types de population	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	5,4	2,5
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1	1	16	10	14	14	74	81

Tableau C-15

Clientèles desservies par les diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Clientèle	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Niveau primaire	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	17,1
Niveau secondaire	0,0	0,0	40,0	11,1	0,0	0,0	4,0	11,4
Niveau collégial	0,0	0,0	6,7	22,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Niveau universitaire	0,0	0,0	13,3	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Personnes oeuvrant dans les organismes de sport ou les clubs	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	36,0	22,7
Population en général	0,0	0,0	26,7	11,1	25,0	50,0	24,0	14,3
Populations spéciales	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	25,0	4,0	28,5
Employés ou clients desservis par une compagnie	0,0	0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	4,0	2,8
Autres types de population	0,0	0,0	6,7	22,2	0,0	0,0	8,0	2,8
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1	1	15	9	4	4	25	35

Tableau C-16

Occupation des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête qu'un poste à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Occupation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Professeur	0,0	0,0	0,0	0,0	57,1	100,0	64,9	83,8
Professeur de sport ou de conditionnement physique	0,0	100,0	50,0	80,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Animateur	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,9	6,2
Professeur-chercheur	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
Directeur d'école ou adjoint	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0
Agent de développement pédagogique ou conseiller	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Régisseur/superviseur/gérant	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	1,4	2,4
Coordonnateur/responsable de la programmation	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0
Analyste-consultant	0,0	0,0	43,7	10,0	0,0	0,0	4,1	0,0
Administrateur	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	1,4	2,4
Autres emplois professionnels	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	0,0	2,7	0,0
Autres emplois non professionnels	0,0	0,0	0,0	10,0	14,3	0,0	2,7	6,2
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1	1	16	10	14	14	74	81

Tableau C-17

Occupation des diplômés en éducation physique qui ne détenaient au moment de l'enquête que des postes à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Occupation	DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Professeur	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	25,0	44,0	65,7
Professeur de sport ou de conditionnement physique	100,0	100,0	73,3	77,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Animateur	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	25,0	20,0	17,1
Professeur-chercheur	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0
Agent de développement pédagogique ou conseiller	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Régisseur/superviseur/gérant	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0	0,0
Analyste-consultant	0,0	0,0	13,3	11,1	0,0	50,0	8,0	2,9
Autres emplois professionnels	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0
Autres emplois non professionnels	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	20,0	14,3
TOTAL %	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1	1	15	9	4	4	25	35

Tableau C-18

Période de temps que les diplômés en éducation physique qui ne travaillent qu'à temps partiel, occupent le poste qu'ils détiennent au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Période de temps		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
1 à 6		100,0	0,0	43,8	60,0	28,6	42,8	25,7	32,1
7 à 12		0,0	100,0	37,5	40,0	28,6	28,6	35,1	50,6
13 et plus		0,0	0,0	18,7	0,0	42,8	28,6	39,2	17,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	1	1	16	10	14	14	74	81

Tableau C-19

Période de temps que les diplômés en éducation physique qui ne travaillent qu'à temps partiel, occupent les postes qu'ils détiennent au moment de l'enquête, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Période de temps		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
1 à 6		100,0	100,0	53,4	44,4	25,0	25,0	44,0	42,8
7 à 12		0,0	0,0	13,3	44,4	75,0	75,0	32,0	45,7
13 et plus		0,0	0,0	33,3	11,2	0,0	0,0	24,0	11,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	1	1	15	9	4	4	25	35

Tableau C-20

Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique qui n'occupaient au moment de l'enquête qu'un emploi à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'heures/semaine		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Moins de 10		100,0	0,0	61,3	47,4	33,3	55,5	24,2	32,8
11 et plus		0,0	100,0	38,7	52,6	66,7	44,5	75,8	67,2
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	1	1	16	10	14	14	74	81

Tableau C-21

Nombre d'heures/semaine travaillées par les diplômés en éducation physique qui n'occupaient au moment de l'enquête que des emplois à temps partiel, selon le niveau de correspondance qui existe entre les études et le travail

Nombre d'heures/semaine		DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE				DIPLOMES DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIE QUELQUE PEU OU PAS DU TOUT AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE			
		1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979	1953-1971	1972-1975	1976-1978	1979
Moins de 10		0,0	0,0	19,4	21,1	77,7	50,0	40,4	39,7
11 et plus		100,0	100,0	80,6	78,9	22,2	50,0	59,6	60,3
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	1	1	15	9	4	4	25	35

Annexe D-1

APRÈS avoir obtenu un diplôme UNIVERSITAIRE en éducation physique ou dans le domaine des sciences de l'activité physique,

êtes-vous toujours préoccupé(e) par l'AVENIR de cette profession ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je ne sais pas

POPULATION VISEE

Le présent questionnaire s'adresse à tous ceux et celles qui ont obtenu, avant l'année 1979, un diplôme universitaire dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

PROTOCOLE DE REPONSE

Ce questionnaire ne vise pas à vous évaluer et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Afin de pouvoir réagir de façon rapide et précise aux diverses questions qui vous sont posées nous vous demandons de:

lire attentivement chaque question et d'indiquer votre réponse soit:

- en encerclant le ou les chiffres correspondant à votre situation (exemple 1 2 3 4);
- en mettant un signe (exemple (√) sur la ligne qui se trouve vis-à-vis la bonne réponse;
- en ordonnant les multiples possibilités de réponses selon un ordre d'intensité (exemple: indiquer 1ère devant la raison que vous jugez être la plus importante, 2e devant la raison jugée de moindre importance que la 1ère, etc.;
- en inscrivant votre réponse dans l'espace prévu à cet effet (exemple: âge: 20 ans).

Pour certaines questions, nous avons inclus la rubrique: "autre (préciser) _____

Cette catégorie doit être utilisée seulement si votre réponse ne peut être intégrée aux catégories déjà mentionnées.

Lorsque vous rencontrerez la mention "passer à la question no. X) cela signifie que les questions situées entre ces deux pôles ne s'adressent pas à vous.

● LES INFORMATIONS SERONT TRAITEES CONFIDENTIELLEMENT.

MODE DE RETOUR

VEUILLEZ RETOURNER LE QUESTIONNAIRE DUMENT REMPLI EN L'INSERANT DANS L'ENVELOPPE AFFRANCHIE CI–JOINTE.

N'OUBLIEZ PAS . . .

SI VOUS DESIREZ RECEVOIR UN RESUME DES RESULTATS DE CETTE ETUDE, N'OUBLIEZ PAS DE REMPLIR LA "CARTE REPONSE" INSEREE A LA FIN DU QUESTIONNAIRE.

POPULATION VISEE

Le présent questionnaire s'adresse à tous ceux et celles qui ont obtenu, avant l'année 1979, un diplôme universitaire dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

PROTOCOLE DE REPONSE

Ce questionnaire ne vise pas à vous évaluer et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Afin de pouvoir réagir de façon rapide et précise aux diverses questions qui vous sont posées nous vous demandons de:

lire attentivement chaque question et d'indiquer votre réponse soit:

- en encerclant le ou les chiffres correspondant à votre situation (exemple 1 2 3 4);
- en mettant un signe (exemple (√) sur la ligne qui se trouve vis-à-vis la bonne réponse;
- en ordonnant les multiples possibilités de réponses selon un ordre d'intensité (exemple: indiquer 1ère devant la raison que vous jugez être la plus importante, 2e devant la raison jugée de moindre importance que la 1ère, etc.;
- en inscrivant votre réponse dans l'espace prévu à cet effet (exemple: âge: 20 ans).

Pour certaines questions, nous avons inclus la rubrique: "autre (préciser) _____

Cette catégorie doit être utilisée seulement si votre réponse ne peut être intégrée aux catégories déjà mentionnées.

Lorsque vous rencontrerez la mention "passer à la question no. X) cela signifie que les questions situées entre ces deux pôles ne s'adressent pas à vous.

● LES INFORMATIONS SERONT TRAITEES CONFIDENTIELLEMENT.

MODE DE RETOUR

VEUILLEZ RETOURNER LE QUESTIONNAIRE DUMENT REMPLI EN L'INSERANT DANS L'ENVELOPPE AFFRANCHIE CI–JOINTE.

N'OUBLIEZ PAS . . .

SI VOUS DESIREZ RECEVOIR UN RESUME DES RESULTATS DE CETTE ETUDE, N'OUBLIEZ PAS DE REMPLIR LA "CARTE REPONSE" INSEREE A LA FIN DU QUESTIONNAIRE.

INFORMATIONS CONCERNANT LES ÉTUDES TERMINÉES L'ANNÉE DERNIÈRE (1979) ET QUI VOUS ONT CONDUIT(E) À L'OBTENTION D'UN DIPLÔME DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE.

1- EN SE RAPPORTANT AUX ETUDES QUE VOUS AVEZ POURSUIVIES DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE (ou éducation physique) INDIQUEZ LE NOM DE L'INSTITUTION QUI VOUS A DECERNE UN DIPLOME UNIVERSITAIRE AU NIVEAU DU 1er CYCLE (baccalauréat, licence, etc.)

Laval ( )1 Montréal ( )2 Sherbrooke ( )3 UQM ( )4 UQTR ( )5

UQC ( )6 Ottawa ( )7 Concordia ( )8 autre (précisez) _____

2- EN QUELLE ANNEE AVEZ-VOU OBTENU CE DIPLOME: 19 _____

3- PRECISEZ LE PROGRAMME D'ETUDES DANS LEQUEL VOUS ETIEZ INSCRIT(E), AU 1er CYCLE, AINSI QUE LA SPECIALITE S'IL Y A LIEU.

_____ programme d'études (9-10)

_____ spécialité (11-12)

4- VOUS ETES-VOUS DEJA INSCRIT(E) A DES ETUDES AU NIVEAU DE LA MAITRISE OU DU DOCTORAT:

non ( )1 — PASSEZ A LA QUESTION NO. 5

oui ( )2

4- A- AVEZ-VOUS COMPLETE VOS ETUDES DE 2e CYCLE (maîtrise)?

non ( )1 — PASSEZ A LA QUESTION NO. 4 C

oui ( )2

- université fréquentée (15-16)_____ pays _____ (17)
- secteur de spécialisation (18-19)_____ année de production 19_____ (20-21)

PASSEZ A LA QUESTION NO. 4B

1 4 | 5 | 6 | 7 8 | 9 10 | 11 12 | 13 | 14 | 15 16 | 17 | 18 19 | 20 21

4- B- AVEZ-VOUS COMPLETE VOS ETUDES DE 3e CYCLE (doctorat)? 22

non ( )1 → PASSEZ A LA QUESTION NO. 4 C

oui ( )2 →

- université fréquentée (23-24) _____ pays _____ (25) 23 24 25

- secteur de spécialisation (26-27) _____ année de production _____ (28-29) 26 27 28 29

PASSEZ A LA QUESTION NO. 5

4- C- **CETTE PARTIE DE LA QUESTION NE S'ADRESSE QU'AUX ETUDIANTS(ES) QUI, SONT, OU SE SONT DEJA INSCRITS(ES) A DES ETUDES GRADUEES, SANS LES AVOIR COMPLETEES A CE JOUR.**

a - Lieu où vous êtes inscrit(e): 30 31 32

université (30-31) _____ pays (32) _____

b - Programme d'études poursuivies: 33 34 35

niveau: 2e (2) ou 3e (3) cycle (33)

secteur de spécialisation (34-35) _____

c - Rythme des études, ou statut d'étudiant(e): 36

- à temps plein ( )1

- à temps partiel ( )2

d) Avez-vous travaillé à la rédaction de votre essai, ou de votre thèse durant les 4 derniers mois? 37

- oui, activement ( )1

- oui, plus ou moins activement ( )2

- non, ma scolarité n'est pas terminée ( )3

- non, je n'ai pu le faire ( )4

- non, je n'ai pas l'intention de teminer mon essai, ou ma thèse ( )5

- autre (précisez) _____ ( )6

e) Dans combien de temps prévoyez-vous obtenir votre diplôme? 38 39 40

diplôme? _____ mois (38-39) ou _____ années (40)

4- B- AVEZ-VOUS COMPLETE VOS ETUDES DE 3e CYCLE (doctorat)?

non ( )1 → PASSEZ A LA QUESTION NO. 4 C

oui ( )2 →

- université fréquentée (23-24) _____ pays _____(25)
- secteur de spécialisation (26-27) _____ année de production _____ (28-29

PASSEZ A LA QUESTION NO. 5

4- C- **CETTE PARTIE DE LA QUESTION NE S'ADRESSE QU'AUX ETUDIANTS(ES) QUI, SONT, OU SE SONT DEJA INSCRITS(ES) A DES ETUDES GRADUEES, SANS LES AVOIR COMPLETEES A CE JOUR.**

a - Lieu où vous êtes inscrit(e):

université (30-31) _____ pays (32) _____

b - Programme d'études poursuivies:

niveau: 2e (2) ou 3e (3) cycle (33)

secteur de spécialisation (34-35) _____

c - Rythme des études, ou statut d'étudiant(e):

- à temps plein ( )1
- à temps partiel ( )2

d) Avez-vous travaillé à la rédaction de votre essai, ou de votre thèse durant les 4 derniers mois?

- oui, activement ( )1
- oui, plus ou moins activement ( )2
- non, ma scolarité n'est pas terminée ( )3
- non, je n'ai pu le faire ( )4
- non, je n'ai pas l'intention de teminer mon essai, ou ma thèse ( )5
- autre (précisez) _____ ( )6

e) Dans combien de temps prévoyez-vous obtenir votre diplôme?

diplôme? _____ mois (38-39) ou _____années (40)

5- **SI C'ETAIT A REFAIRE ET QUE VOUS EN AVIEZ LE CHOIX, VOUS ORIENTERIEZ-VOUS DE LA MEME FACON? C'EST-A-DIRE CHOISIRIEZ-VOUS LE MEME DOMAINE D'ETUDES (EDUCATION PHYSIQUE OU SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE)**

oui, certainement ( )$_1$ → **PASSEZ A LA QUESTION NO. 7**

oui, probablement ( )$_2$

non, probablement ( )$_3$

non, certainement ( )$_4$

□ 41

6- **QUELLE SORTE DE DECISION SERIEZ-VOUS PORTE(E) A PRENDRE?**

je demeurerais en éducation physique mais:

- je changerais d'université ( )$_1$
- je changerais de spécialité ( )$_2$
- je préférerais m'inscrire dans un domaine d'études autre que l'éducation physique ( )$_3$
- je ne sais pas ( )$_4$
- autre décision (précisez) _____

_____

□ 42

7. **COMPTE TENU DES EXPERIENCES (travail, études, etc.) QUE VOUS AVEZ VECUES DEPUIS L'OBTENTION DE VOTRE DIPLOME DE 1er CYCLE (baccalauréat, licence, etc.) JUSQU'OU ETES-VOUS SATISFAIT(E) DE CE QUE VOUS AVEZ RECU A CE MOMENT-LA SUR LE PLAN DE:**

	(1) très satisfait(e)	(2) satisfait(e)	(3) insatisfait(e)	(4) très insatisfait(e)	(5) ne sais pas	
a - de votre formation théorique	( )	( )	( )	( )	( )	(43)
b - de votre formation méthodologique	( )	( )	( )	( )	( )	(44)
c - de votre formation sur le plan des activités sportives	( )$_1$	( )$_2$	( )$_3$	( )$_4$	( )$_5$	(45)
d - de la formation acquise durant les stages	( )	( )	( )	( )	( )	(46)
e - de la formation spécifique à votre spécialisation	( )	( )	( )	( )	( )	(47)

□ 43
□ 44
□ 45
□ 46
□ 47

CE QUE VOUS FAITES ACTUELLEMENT . . .

8- PARMI LES OCCUPATIONS SUIVANTES INDIQUEZ CELLE QUI CORRESPOND A VOTRE SITUATION ACTUELLE?

- j'ai un emploi à temps complet* ( )1
- j'ai un emploi à temps complet et j'étudie à temps complet ( )2
- j'ai un emploi à temps complet et un autre à temps partiel ( )3
- je travaille à temps complet et j'étudie à temps partiel ( )4

Passez à la question no. 9

- je travaille à temps partiel ( )5
- je travaille à temps partiel et j'étudie à temps partiel ( )6
- je travaille à temps partiel et j'étudie à temps complet ( )7
- je suis aux études à temps complet ( )8
- je suis aux études à temps partiel ( )9
- je n'ai aucun emploi et je ne suis pas aux études ( )0

Passez à la question no. 43

□ 48

* UN EMPLOI A TEMPS COMPLET SIGNIFIE QUE VOUS Y CONSACREZ 32 HEURES OU PLUS/SEMAINE

LES QUESTIONS 9 A 42 PORTENT UNIQUEMENT SUR VOTRE EMPLOI A TEMPS COMPLET

9- EN VOUS REFERANT A L'EMPLOI A TEMPS COMPLET QUE VOUS AVEZ PRESENTEMENT, PRECISEZ AUSSI FIDELEMENT QUE POSSIBLE VOTRE OCCUPATION PRINCIPALE AINSI QUE LE TYPE D'EMPLOYEUR.

exemple: éducateur physique: commission scolaire

OCCUPATION _____ (49-50) □□ 49 50

EMPLOYEUR _____ (51-52) □□ 51 52

10- QUELLE EST LA NATURE DE VOTRE TACHE PRINCIPALE AINSI QUE LA CLIENTELE AUPRES DE QUI VOUS TRAVAILLEZ GENERALEMENT?

exemple: enseignement, étudiants(es) au niveau secondaire

TACHE PRINCIPALE _____ (53-54) □□ 53 54

POPULATION CLIENTELE _____ (55-56) □□ 55 56

11- A QUELLE DATE AVEZ-VOUS COMMENCE(E) A OCCUPER CET EMPLOI?

mois _____ (57), année 19 _____ (58-59)

57 | 58 59

12- DEPUIS COMBIEN DE MOIS, OU D'ANNEES OCCUPEZ-VOUS CET EMPLOI?

nombre _____ ou d'années _____ (31-32)

1 4 | 2 5 | 31 32

13- PAR QUEL MOYEN AVEZ-VOUS PRIS CONNAISSANCE DE L'OFFRE D'EMPLOI QUE VOUS AVEZ OBTENUE? (indiquer le premier moyen qui vous a permis d'en prendre connaissance)

- le bureau de placement de l'université ( )01
- un bureau de placement gouvernemental ( )02
- un bureau de placement privé ( )03
- une annonce dans un journal ou sur un babillard ( )04
- j'ai offert mes services directement auprès de mon employeur ( )05
- j'ai été informé(e) par un parent ( )06
- j'ai été informé(e) par un(e) ami(e) ( )07
- j'ai été informé(e) par un professeur ( )08
- j'ai été informé(e) par une autre personne que je connais ( )09
- par un autre moyen (précisez) _____ ( )

_____

33 34

SI VOUS AVEZ ETE INFORME(E) PAR UNE PERSONNE, REPONDEZ A LA QUESTION NO. 14
SINON, PASSEZ A LA QUESTION NO. 15

14- a) QUI A PRIS L'INITIATIVE DE VOUS DONNER L'INFORMATION?

- c'est moi qui lui ai demandé ( )1
- la personne m'a informée sans que je le demande ( )2
- je ne m'en souviens pas ( )3

35

b) QUELLE ETAIT LA FREQUENCE DES CONTACTS QUE VOUS AVIEZ EU AVEC CETTE PERSONNE AVANT QU'ELLE NE VOUS INFORME DE L'OFFRE D'EMPLOI?

- rencontre fréquente (environ une fois par semaine) ( )1
- rencontre occasionnelle (environ une fois par mois) ( )2
- rencontre rare (environ une fois en six mois) ( )3
- nous ne nous étions jamais rencontrés auparavant ( )4

36

15- **AVEC COMBIEN D'EMPLOYEURS DIFFERENTS AVEZ–VOUS EU(E) DES RENCONTRES PERSONNELLES (entrevues) AVANT D'ACCEPTER CET EMPLOI?**

nombre d'employeurs: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 et plus

ne s'applique pas (98) _____

37 38

16- a) **COMBIEN DE SEMAINES, OU DE MOIS SE SONT ECOULEES ENTRE LE MOMENT OU VOUS AVEZ AVEZ FAIT APPLICATION POUR CET EMPLOI ET LE MOMENT OU VOUS AVEZ ETE ENGAGE(E)?** (cf. question no. 11)

nombre de semaines _____ ou nombre de mois _____

ne s'applique pas (98) _____

39 40

b) **SELON VOUS, QUELLE RAISON PEUT EXPLIQUER LE MIEUX CE LAPS DE TEMPS?**

_____ (41-42)

41 42

17- **ETES–VOUS EMPLOYE(E) SUR UN POSTE PERMANENT OU SUR UN POSTE TEMPORAIRE** (occasionnel, contractuel)?

sur un poste permanent ( )1

sur un poste temporaire ( )2

je ne sais pas ( )3

43

18- **QUEL EST VOTRE SALAIRE BRUT ANNUEL?**

$ _____

44 45 46

19- **COMBIEN D'HEURES EN MOYENNE TRAVAILLEZ–VOUS PAR SEMAINE?**
(inclure tout ce qui concerne cet emploi – ex: cours, préparation, évaluation, etc.).

moins de 20 hre/sem. ( )1

de 20 à 25 hre/sem. ( )2

de 26 à 30 hre/sem. ( )3

de 31 à 35 hre/sem. ( )4

de 36 à 40 hre/sem. ( )5

de 41 à 45 hre/sem. ( )6

de 46 à 50 hre/sem. ( )7

plus de 51 hre/sem. ( )8

47

20- DANS QUELLE REGION ADMINISTRATIVE DU QUEBEC TRAVAILLEZ-VOUS?

- BAS ST-LAURENT GASPESIE	( )01	- MONTREAL	( )06
- SAGUENAY LAC ST-JEAN	( )02	- OUTAOUAIS	( )07
- QUEBEC	( )03	- NORD-OUEST	( )08
- TROIS-RIVIERES	( )04	- COTE-NORD	( )09
- CANTONS DE L'EST	( )05	- NOUVEAU-QUEBEC	( )10

- NE S'APPLIQUE PAS CAR JE SUIS PRESENTEMENT A L'EXTERIEUR - du QUEBEC ( )11
- du CANADA ( )12

□□ 50 51

21- TRAVAILLEZ-VOUS DANS LA REGION ADMINISTRATIVE OU:

- vous êtes originaire? oui ( )1 non ( )2 □ 52
- vous êtes demeuré(e) le plus longtemps? oui ( )1 non ( )2 □ 53
- vous avez effectué(e) vos études universitaires en éducation physique? oui ( )1 non ( )2 □ 54

22- POUR VOUS, COMMENT S'EST EFFECTUE LE PASSAGE DE L'UNIVERSITE AU MONDE DU TRAVAIL?

- très facilement ( )1
- facilement ( )2
- difficilement ( )3
- très difficilement ( )4

□ 55

23- GLOBALEMENT, CONSIDEREZ-VOUS QUE VOTRE EMPLOI ACTUEL EST RELIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITE PHYSIQUE OU SPORTIVE?

- tout à fait ( )1
- en grande partie ( )2
- quelque peu ( )3
- pas du tout ( )4

□ 56

24- VOTRE EMPLOI ACTUEL VOUS PERMET-IL D'UTILISER L'ENSEMBLE DES CONNAISSANCES ACQUISES LORS DE VOS ETUDES UNIVERSITAIRES EN EDUCATION PHYSIQUE?

- tout à fait ( )1
- en grande partie ( )2
- quelque peu ( )3
- pas du tout ( )4

□ 57

25- TRAVAILLEZ-VOUS DANS LE SECTEUR DE VOTRE PRINCIPALE SPECIALISATION EN EDUCATION PHYSIQUE?

- tout à fait ( )1
- en grande partie ( )2
- quelque peu ( )3
- pas du tout ( )4

58

26- L'EMPLOI QUE VOUS OCCUPEZ PRESENTEMENT CORRESPOND-IL AUX ASPIRATIONS (attentes) QUE VOUS AVIEZ LORSQUE VOUS ETIEZ ETUDIANT(E) AU 1er CYCLE (baccalauréat, licence, etc.)

	totalement (1)	en grande partie (2)	quelque peu (3)	pas du tout (4)	ne sais pas (5)	
– **AVANT** de commencer vos études en éducation physique	( )	( )	( )	( )	( )	(59)
– **DURANT** vos études en éducation physique	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	(60)
– **A LA FIN** de vos études en éducation physique	( )	( )	( )	( )	( )	(61)

59 60 61

27- DE FACON GENERALE, LES QUALIFICATIONS ACADEMIQUES EXIGEES POUR ACCOMPLIR DE FACON ADEQUATE VOTRE EMPLOI ACTUEL SONT-ELLES:

- supérieures à votre formation ( )1
- équivalentes à votre formation ( )2
- inférieures à votre formation ( )3
- je ne sais pas ( )4

62

28- JUSQU'OU LES FACETTES SUIVANTES DE VOTRE FORMATION S'AVERENT–ELLES UTILES, OU POURRAIENT–ELLES ETRE UTILES DANS L'ACCOMPLISSEMENT DE VOS TACHES ACTUELLES?

N.B. Pour chaque item, exprimez votre opinion dans la colonne de gauche, ainsi que dans celle de droite si cette facette de votre formation vous apparaît insuffisante ou inexistante.

Domaines du savoir, du savoir faire et du savoir faire faire	Cela ne s'applique pas (0)	J'AI REÇU une telle formation et je crois que cela M'EST: très utile (1)	utile (2)	inutile (3)	ne sais pas (4)		JE N'AI PAS REÇU suffisamment ou un tel genre de formation mais je crois que cela POURRAIT M'ETRE: très utile (1)	utile (2)	inutile (3)	ne sais pas (4)		
a - Connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain		—	—	—	—	(63)	—	—	—	—	(64)	63 64
b - Connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique		— 1	— 2	— 3	— 4	(65)	— 1	— 2	— 3	— 4	(66)	65 66
c - Connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu		—	—	—	—	(67)	—	—	—	—	(68)	67 68
d - Connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes		— 1	— 2	— 3	— 4	(69)	— 1	— 2	— 3	— 4	(70)	69 70
e - Connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques		—	—	—	—	(71)	—	—	—	—	(72)	71 72
f - Connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants (ou clients)		— 1	— 2	— 3	— 4	(73)	— 1	— 2	— 3	— 4	(74)	73 74
g - Connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique		—	—	—	—	(75)	—	—	—	—	(76)	75 76
h - Connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats		— 1	— 2	— 3	— 4	(77)	— 1	— 2	— 3	— 4	(78)	77 78

28- JUSQU'OU LES FACETTES SUIVANTES DE VOTRE FORMATION S'AVERENT–ELLES UTILES, OU POURRAIENT–ELLES ETRE UTILES DANS L'ACCOMPLISSEMENT DE VOS TACHES ACTUELLES?

N.B. Pour chaque item, exprimez votre opinion dans la colonne de gauche, ainsi que dans celle de droite si cette facette de votre formation vous apparaît insuffisante ou inexistante.

Domaines du savoir, du savoir faire et du savoir faire faire	Cela ne s'applique pas (0)	J'AI REÇU une telle formation et je crois que cela M'EST: très utile (1)	utile (2)	inutile (3)	ne sais pas (4)		JE N'AI PAS REÇU suffisamment ou un tel genre de formation mais je crois que cela POURRAIT M'ETRE: très utile (1)	utile (2)	inutile (3)	ne sais pas (4)		
i - Connaissance des principes et des modalités d'influence sur les structures et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique ou sportive		—	—	—	—	(79)	—	—	—	—	(80)	79 80
j - Acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre(4) activités sportives		—	—	—	—	(6)	—	—	—	—	(7)	1 3 4 5 6 7
		1	2	3	4		1	2	3	4		
k - Acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif		—	—	—	—	(8)	—	—	—	—	(9)	8 9
l - Acquisition des savoir faire en cas d'accident sportif		—	—	—	—	(10)	—	—	—	—	(11)	10 11
		1	2	3	4		1	2	3	4		
m - Acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique		—	—	—	—	(12)	—	—	—	—	(13)	12 13
n - Acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes		—	—	—	—	(14)	—	—	—	—	(15)	14 15
		1	2	3	4		1	2	3	4		
o - Initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer, ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives		—	—	—	—	(16)	—	—	—	—	(17)	16 17
p - Initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accomplir		—	—	—	—	(18)	—	—	—	—	(19)	18 19
		1	2	3	4		1	2	3	4		

29. LORSQUE VOUS AVEZ DEBUTE(E) DANS CE TRAVAIL, EST-CE QUE VOTRE EMPLOYEUR VOUS A OBLIGE(E) A SUIVRE UNE PERIODE D'INITIATION OU D'APPRENTISSAGE AFIN DE VOUS INDIQUER QUOI FAIRE SUR LE PLAN PROFESSIONNEL?

oui ( )1 → QUELLE A ETE LA DUREE DE CETTE PERIODE (21)
- un mois ou moins ( )1
- de un à 3 mois ( )2
- de 3 à 5 mois ( )3
- plus de 5 mois ( )4

non ( )2

ne s'applique pas ( )3

20 ☐

21 ☐

30. PARMI LES SITUATIONS SUIVANTES, QUELLE EST, EN GENERAL, CELLE QUI DECRIT LE MIEUX LE GENRE DE CONTROLE QU'ON EXERCE SUR VOUS AU TRAVAIL?

N.B. Lisez attentivement les réponses suggérées et ne mentionner qu'<u>une seule</u> situation.

1 - on vous dit <u>précisément</u> le travail que vous avez à faire et <u>on vous dit exactement</u> comment vous devez l'accomplir ( )

2 - on vous dit <u>précisément</u> le travail que vous avez à faire et <u>on vous laisse assez libre</u> sur la façon de l'accomplir ( )

3 - on vous indique <u>précisément</u> le travail que vous avez à faire et <u>on vous laisse l'accomplir</u> de la façon que vous le désirez ( )

4 - on vous indique <u>les grandes lignes</u> de votre travail et vous l'accomplissez de la façon qui vous semble la meilleure ( )

5 - on vous laisse <u>totalement libre</u> d'organiser votre travail comme vous le voulez et de l'accomplir comme bon vous semble ( )

6 - <u>aucune</u> de ces situations ne correspond au genre de contrôle qu'on exerce sur mon travail. Précisez ce qu'il en est _____

_____

7 - ne s'applique pas ( )

8 - je ne sais pas ( )

22 ☐

31- ÊTES--VOUS OBLIGE(E) DE PRESENTER UN RAPPORT (ou un compte rendu) SUR LA FACON DONT VOUS VOUS Y PRENEZ POUR REMPLIR LES DIVERSES TACHES QUI VOUS SONT CONFIEES?

- non ( )$_1$
- oui ( )$_2$ ——▼ SI OUI

23

a) devez-vous présenter un rapport: (24)

- au terme de votre travail ( )$_1$
- à intervalle fixe ( ) → à chaque
  - jour ( )$_2$
  - semaine ( )$_3$
  - mois ( )$_4$
  - session ( )$_5$
  - année ( )$_6$

24

b) ce rapport est fait: (25)

- par écrit ( )$_1$
- verbalement ( )$_2$

25

c) le contenu de ce rapport est: (26)

- imposé par mon supérieur immédiat ou mon employeur ( )
- est laissé à ma discrétion ( )

26

d) ce rapport est présenté:

		oui	non
- à l'assemblée "départementale"	(27)	( )$_1$	( )$_2$
- à votre supérieur immédiat	(28)	( )$_1$	( )$_2$
- à votre employeur	(29)	( )$_1$	( )$_2$

27 28 29

- autre personne (précisez)

_____ (30) ( )$_1$

30

e) est-ce que ce rapport sert à évaluer la qualité professionnelle des actes que vous posez?

- oui ( )$_1$
- non ( )$_2$
- je ne sais pas ( )$_3$
- ne s'applique pas ( )$_4$

31

f) compte tenu du niveau d'intérêt que manifeste votre supérieur immédiat ou votre employeur à l'égard de ce(s) rapport(s), croyez-vous que cette façon de faire est:

- très utile ( )$_1$
- utile ( )$_2$
- inutile ( )$_3$
- ne sais pas ( )$_4$

32

32 DANS QUELLE MESURE LES PERSONNES SUIVANTES SONT-ELLES CAPABLES D'EVALUER LA FORMATION QUE VOUS AVEZ ACQUISE EN EDUCATION PHYSIQUE OU DANS LES SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE?

	beaucoup (1)	un peu (2)	pas du tout (3)	ne s'applique pas (4)	ne sais pas (5)	
a - votre employeur	( )	( )	( )	( )	( )	(33)
b - votre supérieur immédiat (ex. directeur dép. éducation physique)	( )	( )	( )	( )	( )	(34)
c - les collègues qui travaillent dans le même département	( )$_1$	( )$_2$	( )$_3$	( )$_4$	( )$_5$	(35)
d - la personne avec laquelle vous travaillez le plus souvent	( )	( )	( )	( )	( )	(36)

33 33 34 35 36

33 LA FORMATION DE VOTRE SUPERIEUR IMMEDIAT EST-ELLE SEMBLABLE A LA VOTRE?

- sa formation générale (37)

  oui ( )$_1$
  non ( )$_2$ → quelle est-elle? (38-39) _____
  je ne sais pas ( )$_3$

37 38 39

- sa formation spécifique (sa spécialité) (40)

  oui ( )$_1$
  non ( )$_2$ → quelle est-elle? (41-42) _____
  je ne sais pas ( )$_3$

40 41 42

- ne s'applique pas ( )$_4$

34- **LA FORMATION DE LA PERSONNE AVEC QUI VOUS TRAVAILLEZ LE PLUS SOUVENT ACTUELLEMENT EST-ELLE SENSIBLEMENT LA MEME QUE LA VOTRE?**

- sa formation générale (43) ☐ 43

oui	( )1	
non	( )2 →	quelle est-elle? (44-45) _____ ☐☐ 44 45
je ne sais pas	( )3	

- sa formation spécifique (sa spécialité) (46) ☐ 46

oui	( )1	
non	( )2 →	quelle est-elle? (47-48) _____ ☐☐ 47 48
je ne sais pas	( )3	

- ne s'applique pas ( )4

35- **D'APRES-VOUS, QUELLE PROPORTION DES TACHES QUE VOUS REMPLISSEZ DANS VOTRE EMPLOI ACTUEL POURRAIENT ETRE OCCUPEES PAR CHAQUE CATEGORIE DE PERSONNE CI-DESSOUS MENTIONNEE:**

		en totalité (1)	environ le 2/3 (2)	environ le 1/3 (3)	aucunement (4)	je ne sais pas (5)	
a - quiconque a reçu une formation universitaire en éducation physique, peu importe sa spécialisation (1er cycle)	(49)	( )	( )	( )	( )	( )	☐ 49
b - quiconque a reçu un diplôme collégial de technicien en loisir	(50)	( )	( )	( )	( )	( )	☐ 50
c - quiconque est certifié de une ou de plusieurs fédération(s) sportive(s)	(51)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐ 51
d - quiconque s'intéresse de près au sport et/ou à l'activité physique	(52)	( )	( )	( )	( )	( )	☐ 52
e - autre (précisez)_____	(53)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐ 53
_____	(54)	( )	( )	( )	( )	( )	☐ 54

36- SELON VOUS, QUEL PRESTIGE OU CONSIDERATION LES PERSONNES SUIVANTES ACCORDENT-ELLES A LA PROFESSION D'EDUCATEUR PHYSQUE?

		très bonne considération (1)	bonne considération (2)	faible considération (3)	très faible considération (4)	ne sais pas (5)	
a - vous-même	(55)	( )	( )	( )	( )	( )	☐55
b - votre employeur	(56)	( )	( )	( )	( )	( )	☐56
c - vos parents (père et/ou mère)	(57)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐57
d - vos amis(es)	(58)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐58
e - vos collègues de travail autres que les éducateurs physiques	(59)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐59
f - la société en général	(60)	( )	( )	( )	( )	( )	☐60

37- PARMI LES RAISONS SUIVANTES, INDIQUEZ, EN LES NUMEROTANT DE 1 JUSQU'A 3 (1 étant plus important que 2, etc.), LES PRINCIPALES RAISONS QUI FONT, QU'A VOTRE AVIS, UNE PROFESSION (occupation) EST CONSIDEREE COMME SUPERIEURE A UNE AUTRE?

Raisons qui font qu'à MON avis une profession (occupation) est considérée comme supérieure à une autre:		Ordre d'importance de ces 3 raisons (1e, 2e, 3e)	
a - parce qu'elle offre des possibilités de promotion rapide sur le plan de la carrière individuelle	(61)	_____	☐61
b - parce qu'elle offre un bon salaire	(62)	_____	☐62
c - parce que l'avenir de cette profession est prometteur	(63)	_____	☐63
d - parce qu'on peut travailler pour soi (à son compte)	(64)	_____	☐64
e - parce qu'elle suppose une bonne instruction	(65)	_____	☐65
f - parce qu'elle offre des possibilités d'innover	(66)	_____	☐66
g - parce qu'elle offre une sécurité d'emploi	(67)	_____	☐67
h - parce qu'elle laisse une certaine autonomie à celui(celle) qui pratique cette profession	(68)	_____	☐68
i - parce qu'elle offre de meilleures conditions de travail	(69)	_____	☐69
j - autre raison (précisez) _____	(70)	_____	☐70

38- EN VOUS REFERANT A VOTRE EMPLOI ACTUEL, JUSQU'OU ETES-VOUS SATISFAIT(E) DES FACTEURS SUIVANTS:

		non satisfait(e) (1)	peu satisfait(e) (2)	satisfait(e) (3)	très satisfait(e) (4)	ne sais pas (5)	
a - du salaire que je reçois pour le travail que je fais	(71)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	71
b - du niveau d'autonomie qu'on me laisse dans:	(72)	( )	( )	( )	( )	( )	72
b_1 - la préparation de ma tâche principale	(73)	( )	( )	( )	( )	( )	73
b_2 - l'exécution de ma tâche principale	(74)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	74
b_3 - l'évaluation de ma tâche principale	(75)	( )	( )	( )	( )	( )	75
c - des possibilités d'innover	(76)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	76
d - de la sécurité d'emploi	(77)	( )	( )	( )	( )	( )	77
e - des bénéfices marginaux (congés, assurances, etc.)	(78)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	78
f - des possibilités de promotion	(79)	( )	( )	( )	( )	( )	79
g - des relations professionnelles entretenues avec:							80
g_1 - le supérieur immédiat	(80)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	1 4 5
g_2 - les collègues oeuvrant en éducation physique							6
h - des conditions matérielles qui existent en regard de la tâche principale à exécuter	(6)	( )	( )	( )	( )	( )	7
i - du nombre d'heures exigées par les diverses tâches à remplir	(7)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	

39- SI VOUS EN AVIEZ LE CHOIX, COMBIEN DE TEMPS ENVISAGERIEZ-VOUS CONSERVER VOTRE EMPLOI ACTUEL?

- moins de 6 mois	( )1	
- entre 6 mois et 1 an	( )2	
- entre 1 an et 3 ans	( )3	
- entre 3 ans et 5 ans	( )4	
- entre 5 ans et 10 ans	( )5	
- plus de 10 ans	( )6	
- jusqu'au moment de ma retraite	( )7	
- je ne sais pas	( )	8

40- ADVENANT LE CAS OU VOUS QUITTERIEZ VOLONTAIREMENT L'EMPLOI QUE VOUS OCCUPEZ ACTUELLEMENT, INDIQUEZ L'IMPORTANCE QUE CHACUNE DES RAISONS SUIVANTES POURRAIT AVOIR SUR VOTRE DESIR DE POSER UN TEL GESTE:

Niveau d'importance des raisons qui pourraient m'inciter à quitter mon emploi actuel:	très important (1)	important (2)	peu important (3)	non important (4)	ne sais pas (5)	
a - le désir de travailler à mon compte	( )	( )	( )	( )	( )	9
b - la possibilité de faire le même travail ailleurs	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	10
c - la possibilité d'obtenir un autre emploi salarié qui pourrait m'offrir:						
c_1 - un meilleur salaire dans l'immédiat	( )	( )	( )	( )	( )	11
c_2 - un meilleur salaire à long terme	( )	( )	( )	( )	( )	12
c_3 - une plus grande sécurité d'emploi	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	13
c_4 - une promotion	( )	( )	( )	( )	( )	14
c_5 - un emploi à temps partiel	( )	( )	( )	( )	( )	15
d - la possibilité d'avoir une plus grande autonomie:						
d_1 - dans la préparation de ma tâche principale	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	16
d_2 - dans l'exécution de ma tâche principale	( )	( )	( )	( )	( )	17
d_3 - dans l'évaluation de ma tâche principale	( )	( )	( )	( )	( )	18
e - les difficultés que je rencontre dans mon emploi actuel	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	19
f - des motifs d'éthique professionnelle	( )	( )	( )	( )	( )	20
g - la recherche d'une plus grande sécurité d'emploi	( )	( )	( )	( )	( )	21
h - la difficulté de travailler avec mon supérieur immédiat	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	22
i - le degré d'insatisfaction que j'éprouve envers:						
i_1 - mon milieu de travail	( )	( )	( )	( )	( )	23
i_2 - mon emploi actuel	( )	( )	( )	( )	( )	24
j - advenant le cas où mon employeur exercerait certaines pressions en vue de m'inciter:						
j_1 - à acquérir de nouvelles connaissances	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	25
j_2 - à me spécialiser davantage	( )	( )	( )	( )	( )	26
k - la possibilité:						
k_1 - d'avoir plus de responsabilités	( )	( )	( )	( )	( )	27
k_2 - de vivre de nouvelles expériences	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	28
l - le désir de pratiquer une profession plus prestigieuse	( )	( )	( )	( )	( )	29
m - le désir d'orienter ma carrière dans un domaine autre que celui de l'éducation physique	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	30
n - autre raison (précisez) _____	( )	( )	( )	( )	( )	31 32 33

41- **QUELLE IMPORTANCE CHACUNE DES RAISONS SUIVANTES PEUVENT-ELLES AVOIR SUR VOTRE DESIR DE CONSERVER VOTRE EMPLOI ACTUEL, DURANT LA PERIODE DE TEMPS MENTIONNEE A LA QUESTION NO. 39?**

Niveau d'importance des raisons qui m'incitent à conserver mon emploi actuel:	très important (1)	important (2)	peu important (3)	non important (4)	ne sais pas (5)	
a - je cours le risque de devenir chômeur	( )	( )	( )	( )	( )	34
b - mon expérience professionnelle ne serait pas nécessairement reconnue ailleurs	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	35
c - je serais obligé(e):						
c_1 - de changer de profession	( )	( )	( )	( )	( )	36
c_2 - de changer de spécialité	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	37
c_3 - de retourner aux études	( )	( )	( )	( )	( )	38
d - j'éprouverais une certaine difficulté:						
d_1 - à trouver un emploi à cause de mon âge	( )	( )	( )	( )	( )	39
d_2 - à trouver un emploi offrant le même salaire	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	40
d_3 - à trouver un emploi offrant les mêmes bénéfices marginaux (congés, assurances, etc.)	( )	( )	( )	( )	( )	41
d_4 - à m'adapter à un nouveau groupe de travail	( )	( )	( )	( )	( )	42
d_5 - à m'adapter à un nouveau milieu (physique) de travail	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	43
e - face à ma famille, je me dois de tenir compte:						
e_1 - du lieu de travail de mon conjoint	( )	( )	( )	( )	( )	44
e_2 - du type de travail de mon conjoint	( )	( )	( )	( )	( )	45
e_3 - du fait que nous sommes socialement bien intégrés dans notre milieu	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	46
f - j'aurais de la difficulté à me trouver un autre emploi parce que je ne parle pas couramment l'anglais	( )	( )	( )	( )	( )	47
g - j'aurais l'impression:						
g_1 - de perdre un poste auquel je tiens beaucoup	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	48
g_2 - de quitter une institution auquelle je me suis effectivement attachée	( )	( )	( )	( )	( )	49
h - autre raison (précisez) _____	( )	( )	( )	( )	( )	50
						51

42- EN PLUS DE VOTRE EMPLOI A TEMPS COMPLET, AVEZ-VOUS PRESENTEMENT UN AUTRE EMPLOI A TEMPS PARTIEL?

oui ( )$_1$
non ( )$_2$ → 52

43- CHERCHEZ-VOUS ACTUELLEMENT UN EMPLOI A TEMPS COMPLET OU A TEMPS PARTIEL?

- oui je cherche activement ( )$_1$ →
- je ne cherche pas mais je suis attentif(ve) une occasion ( )$_2$ →

Indiquez la forme d'emploi désirée (54) → 53
- un emploi à temps complet ( )$_1$
- un emploi à temps partiel ( )$_2$ → 54

- non, je ne cherche pas du tout ( )$_3$ → SI NON

PARMI LES RAISONS SUIVANTES, INDIQUEZ CELLE QUI DECRIT LE MIEUX POURQUOI VOUS NE CHERCHEZ PAS D'EMPLOI ACTUELLEMENT? → 55

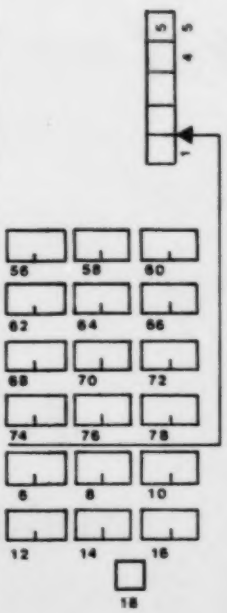
- j'ai déjà un emploi qui me convient ( )$_1$
- je suis aux études ( )$_2$
- je ne suis pas intéressé(e) présentement ( )$_3$
- je suis en convalescence (maladie, blessure) ( )$_4$
- je retire de l'assurance chômage ( )$_5$
- autre raison (précisez)_____ ( )$_6$

44- SI VOUS TRAVAILLEZ ACTUELLEMENT A TEMPS PARTIEL. DECRIVEZ LES CARACTERISTIQUES DE VOTRE(VOS) PRINCIPAL(AUX) EMPLOI(S):

exemple
- TACHE: enseignant, animation, direction, gestion, etc.
- OCCUPATION: éducateur physique / vendeur d'assurances, etc.
- EMPLOYEUR: commission scolaire / compagnie privée, etc.
- CLIENTELE: niveau secondaire / population en général, etc.
- INTENSITE: 12 hre/sem / 20 hre/sem, etc.
- DUREE: (vous avez cet emploi depuis): 4 mois / ½ mois, etc.

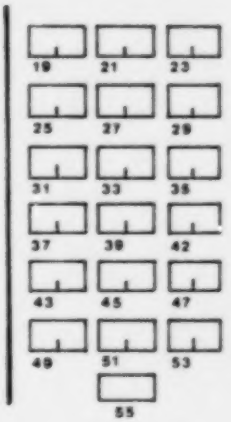
	EMPLOI - A	EMPLOI - B	EMPLOI - C
TACHE	_____ (56-57)	_____ (58-59)	_____ (60-61)
OCCUPATION	_____ (62-63)	_____ (64-65)	_____ (66-67)
EMPLOYEUR	_____ (68-69)	_____ (70-71)	_____ (72-73)
CLIENTELE	_____ (74-75)	_____ (76-77)	_____ (78-79)
INTENSITE	_____ hre/sem (6-7)	_____ hre/sem (8-9)	_____ hre/sem (10-11)
DUREE	_____ mois (12-13)	_____ mois (14-15)	_____ mois (16-17)

Nombre _____



45- OUTRE LES EMPLOIS A TEMPS PARTIEL (cf. question no. 44) ET/OU A TEMPS COMPLET (cf. question no. 9 et 10) QUE VOUS AVEZ PRESENTEMENT, PRECISEZ LES CARACTERISTIQUES DE(S) AUTRE(S) EMPLOIS QUE VOUS AVEZ OCCUPE(S) DEPUIS LE MOMENT DE VOTRE GRADUATION (cf. question no. 7)?

	EMPLOI "D"	EMPLOI "E"	EMPLOI "F"
TACHE	_____ (19-20)	_____ (21-22)	_____ (23-24
OCCUPATION	_____ (25-26)	_____ (27-28)	_____ (29-30)
EMPLOYEUR	_____ (31-32)	_____ (33-34)	_____ (35-36)
CLIENTELE	_____ (37-38)	_____ (39-40)	_____ (41-42)
INTENSITE	_____ hre/sem (43-44)	_____ hre/sem (45-46)	_____ hre/sem (47-48)
DUREE	_____ années (49-50)	_____ années (51-52)	_____ années (53-54)
			Nombre _____



46- DEPUIS LE MOMENT OU VOUS AVEZ COMPLETE(E) VOS ETUDES DE 1er CYCLE (baccalauréat, licence, etc.) INDIQUEZ LE NOMBRE DE MOIS OU VOUS AVEZ ETE EN CHOMAGE. (NE PAS OUBLIER DE SOUSTRAIRE, S'IL Y A LIEU, LA(LES) PERIODE(S) OU VOUS ETIEZ EN VACANCE).
(N.B. Compléter à l'unité la plus rapprochée ... exemple: si un mois et 2 semaines encerclez 1, si un mois et 2 1/2 semaines encerclez 2)

0	3	6	9	12	15	18
1	4	7	10	13	16	19
2	5	8	11	14	17	20 et plus

QUESTIONS RELATIVES À LA POURSUITE DES ÉTUDES.

47- D'APRES VOUS, EST-CE QU'IL EST IMPORTANT D'OBTENIR UN DIPLOME DE MAITRISE POUR REMPLIR DE FACON ADEQUATE LES TACHES QUI SONT GENERALEMENT EFFECTUEES DANS LE PRINCIPAL EMPLOI QUE VOUS OCCUPEZ ACTUELLEMENT?

très important	( )1
important	( )2
peu important	( )3
très peu important	( )4
je ne sais pas	( )5

48. **SELON VOUS, L'ACCES AUX ETUDES GRADUEES (niveau de la maîtrise) EST-IL:**

très difficile	( )1	
difficile	( )2	☐ 59
peu difficile	( )3	
très peu difficile	( )4	
je ne sais pas	( )5	

49. **AVEZ-VOUS L'IMPRESSION QUE, DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION PHYSIQUE, LES UNIVERSITES D'EXPRESSION FRANCAISE SITUEES AU QUEBEC OFFRENT SUFISAMMENT DE POSSIBILITES DE SE SPECIALISER**

a) au niveau du baccalauréat (60)		b) au niveau de la maîtrise (61)		
oui, suffisamment	( )1	oui, suffisamment	( )1	☐ 60
non, insuffisamment	( )2	non, insuffisamment	( )2	
je ne sais pas	( )3	je ne sais pas	( )3	☐ 61

SI VOUS N'AVEZ PAS DE MAITRISE, OU DE DOCTORAT, ET QUE VOUS N'ETUDIEZ PAS A CE NIVEAU.

PASSEZ A LA QUESTION NO. 50

SI VOUS AVEZ DEJA UNE MAITRISE OU UN DOCTORAT

PASSEZ A LA QUESTION NO. 51

50- ETES-VOUS ACTUELLEMENT INSCRIT(E) A UN PROGRAMME D'ETUDES, AUTRE QUE LA MAITRISE OU LE DOCTORAT?

non ( )1 → **PASSEZ A LA QUESTION NO. 51** — 62

oui ( )2

a - Lieu où vous êtes inscrit(e):

- cegep ( )1
- université ( )2
- autre: _____ précisez ( )3 — 63

b - Programme d'études poursuivies:

- niveau
  - certificat ( )1
  - diplôme ( )2
  - baccalauréat ( )3 — 64
- secteur de spécialisation _____ _____ ( ) — 65 66

c - Rythme des études, ou statut d'étudiant(e):

- à temps plein ( )1
- à temps partiel ( )2
- auditeur libre ( )3 — 67

d - Dans combien de temps prévoyez-vous obtenir votre diplôme?

_____ mois ( ) _____ années ( ) — 68 69

PASSEZ A LA QUESTION NO. 54

51- PREVOYEZ-VOUS RETOURNER AUX ETUDES?

oui ( )1
non ( )2
je ne sais pas ( )3

→ **PASSEZ A LA QUESTION NO. 53** □ 70

a) dans combien de temps prévoyez-vous retourner aux études?

d'ici 6 mois	( )1	entre 3 ans et 5 ans	( )5
entre 6 mois et 1 an	( )2	entre 5 ans et 10 ans	( )6
entre 1 an et 2 ans	( )3	après 10 ans	( )7
entre 2 ans et 3 ans	( )4	je ne sais pas	( )8

□ 71

b) Poursuivrez-vous votre formation dans le domaine de l'éducation physique?

oui ( )1
non ( )2
je ne sais pas

□ 72

SI OUI

dans quelle spécialité? (73-74)
_____

□□ 73 74

SI NON

dans quel domaine? (75-76)
_____

□□ 75 76

c) à quel rythme prévoyez-vous effectuer ces études?

- à temps complet ( )1
- à temps partiel:
  - le soir ( )2
  - les fins de semaine ( )3
  - durant l'été ( )4
- tantôt à temps complet, tantôt à temps partiel ( )5

□ 77

52- AVEZ-VOUS DEJA ACCOMPLI(E) DES DEMARCHES AUPRES D'UNE OU PLUSIEURS INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT DANS LE BUT D'EFFECTUER UN RETOUR AUX ETUDES, D'ICI 3 ANS?

1 4

non ( )1 → **PASSEZ A LA QUESTION: NO 53**

5 6

oui ( )2

6

SI OUI

a) Auprès de combien d'établissements différents avez-vous accompli(e) des démarches en vue de poursuivre ces études?

nombre d'universités _____

je ne sais pas (7) _____

7

b) - nom de l'université (8-9) _____

- nom du programme (10-11) _____

8 9

- administration	( )01	- conditionnement physique	( )10
- bio-mécanique	( )02	- croissance et développement	( )11
- évaluation	( )03	- physiologie de l'effort	( )12
- histoire	( )04	- préparation à la performance sportive	( )13
- nutrition diététique	( )05	- pédagogie/didactique	( )14
- médecine	( )06	- mesure et évaluation	( )15
- psychologie	( )07	- santé communautaire (épidémiologie)	( )16
- sociologie	( )08	- physiologie respiratoire et réadaptation cardiaque	( )17
- apprentissage moteur	( )09	- physiologie	( )18

10 11

PASSEZ A LA QUESTION NO. 54

53. IL Y A DIFFERENTES RAISONS POUR CESSER D'ETUDIER. PARMI LES MOTIFS SUIVANTS, INDIQUEZ LES DEUX PRINCIPALES RAISONS QUI MOTIVENT VOTRE VISION ACTUELLE:

* ne mentionner qu'une raison par colonne.

	1e raison (12-13)	2e raison (14-15)
1 - j'ai l'impression d'en savoir suffisamment		
2 - les coûts financiers sont trop élevés		
3 - je désire voyager		
4 - je n'ai pas d'idée précise sur mon orientation		
5 - je veux travailler quelque temps avant de retourner aux études		
6 - à cause de maladie ou de blessures		
7 - cela ne me garantirait pas davantage un emploi		
8 - je risque de perdre mon emploi actuel		
9 - je me suis marié(e)		
10 - mon conjoint travaille et il lui faudrait abandonner son emploi		
11 - autre raison (précisez) _____		
je ne sais pas ( )		

□□ 12 13

□□ 14 15

54. PARMI LES ASPECTS SUIVANTS, QUEL EST CELUI QUI VOUS AIDE LE PLUS A FAIRE FACE AUX EXIGENCES DES DIVERSES TACHES QUE VOUS AVEZ A ACCOMPLIR PRESENTEMENT?

1 - ce que vous avez appris à l'université ( )

2 - les cours d'initiation ou de perfectionnement fournis par votre employeur ( )

3 - vos efforts personnels ( )

4 - l'observation d'autres collègues au travail et les conseils qu'ils vous ont donnés ( )

5 - l'exécution de votre tâche sous la supervision de personne d'expérience ( )

6 - les stages pratiques offerts par diverses maisons d'enseignement ( )

7 - les stages pratiques offerts par certaines fédérations sportives ( )

8 - je ne sais pas ( )

□ 16

55- **EN VOUS REFERANT A LA RECHERCHE QUI S'EFFECTUE PRESENTEMENT DANS LES SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE INDIQUEZ, PARMI LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLE QUI POURRAIT AVOIR DES RETOMBEES PERTINENTES ET/OU UTILES, DANS L'EXECUTION DES FONCTIONS RELIEES A VOTRE EMPLOI ACTUEL.**

1 - une plus grande diffusion des travaux de recherche ( )

2 - une plus grande vulgarisation des travaux de recherche ( )

3 - l'établissement de priorités pour la recherche ( )

4 - l'encouragement des recherches plus pratiques et moins théoriques ( )

5 - une amélioration des communications entre chercheur et utilisateurs par l'entremise de colloques ( )

6 - la création d'un organisme de recherche composé de chercheurs, d'utilisateurs et d'organismes de financement ( )

7 - la création de cercles de discussion et de présentation de travaux de recherche ( )

8 - autre (précisez) _____

_____

9 - je ne sais pas ( )

10 - ne s'applique pas

☐☐ 17 18

56- **QUELS SONT LES PROBLEMES MAJEURS QUE VOUS RENCONTREZ ACTUELLEMENT ET QUI MERITERAIENT QU'ON Y APPORTE UNE ATTENTION IMMEDIATE?**

a - dans votre travail: _____

_____

- ne s'applique pas ( )00

☐☐ 19 20

b - dans vos études: _____

_____

- ne s'applique pas ( )00

☐☐ 21 22

c - dans le cheminement de votre carrière professionnelle:

_____

_____

- ne s'applique pas ( )00

☐☐ 23 24

EN TERMINANT, VOICI QUELQUES QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES ET D'IDENTIFICATION

57. ETES-VOUS CAPABLE DE:

		oui (1)	en grande partie (2)	quelque peu (3)	non (4)	
- lire des écrits en anglais	(25)	—	—	—	—	25
- de rediger des textes en anglais	(26)	—	—	—	—	26
- de suivre une conférence dont l'exposé est fait en langue anglaise	(27)	—	—	—	—	27
- d'entretenir une conversation en anglais	(28)	—	—	—	—	28

58. INDIQUEZ, AVEC UN (✓), SI VOUS ETES MEMBRE EN REGLE D'UNE OU DE PLUSIEURS ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES:

Indiquer laquelle (lesquelles)

- CAHPER	( )29	- AAHPER	( )30	29 30
- CASS/ACSS	( )31	- ACS/CASM	( )32	31 32
- CPA	( )33	- CATA	( )34	33 34
- Association Travailleurs Loisirs (Québec)	( )35			35
- Association Canadienne des entraîneurs	( )36			36
- Association Canadienne d'hygiène publique	( )37			37
- Autre (précisez) _____	( )38			38
_____	( )39			39
_____	( )40			40
Nombre _____	( )41			41

58 SI VOUS ETES (OU AVEZ ETE) ABONNE(E) AUX REVUES SUIVANTES, INDIQUEZ JUSQU'OU LEUR CONTENU PEUT (A PU) VOUS AIDER A MIEUX ORIENTER VOTRE ACTION SUR LE PLAN PROFESSIONNEL?

		ne s'applique pas (1)	souvent (2)	quelque fois (3)	rarement (4)	jamais (5)	
- Mouvement	(42)	( )	( )	( )	( )	( )	☐42
- Education physique et sports	(43)	( )	( )	( )	( )	( )	☐43
- Loisirs plus	(44)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐44
- Journal of CAHPER	(45)	( )	( )	( )	( )	( )	☐45
- Reseach Quarterly	(46)	( )	( )	( )	( )	( )	☐46
- Scholastic Coach	(47)	( )	( )	( )	( )	( )	☐47
- Journal Canadien des Sciences appliquées au sport	(48)	( )	( )	( )	( )	( )	☐48
- Medecine and Science in Sport and Exercice	(49)	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	☐49
- autre (précisez) _____	(50)	( )	( )	( )	( )	( )	☐50
_____	(51)	( )	( )	( )	( )	( )	☐51
_____	(52)	( )	( )	( )	( )	( )	☐52

Nombre ____ (53) ☐53

60- **A COMBIEN DE CONFERENCES (COLLOQUES, CONVENTIONS, CONGRES, SYMPOSIUM, ETC.) AVEZ-VOUS PARTICIPE (AUDITEUR, ANUMATEUR, CONFERENCIER, ETC.) A DIVERS NIVEAUX, AU COURS DE L'ANNEE CIVILE 1979?**

a - niveau provincial

0 1 2 3 4 5 ou plus ☐ 54

b - niveau national

0 1 2 3 4 5 ou plus ☐ 55

c - niveau international

0 1 2 3 4 5 ou plus ☐ 56

61- **VOUS AVEZ QUEL AGE?** _____ ans. ☐☐ 57 58

62- **QUEL EST VOTRE SEXE?** féminin ( )$_1$ masculin ( )$_2$ ☐ 59

63- **QUEL EST VOTRE ETAT CIVIL?**

- célibataire ( )$_1$
- marié(e) ( )$_2$
- vivant maritalement ( )$_3$
- divorcé(e) ( )$_4$
- séparé(e) ( )$_5$
- veuf(veuve) ( )$_6$
- religieux(se) ( )$_7$

☐ 60

64- QUEL EST LE NIVEAU D'ETUDES DE VOS PARENTS?
(indiquez le nombre d'années de scolarité)

père _____ (61)

mère _____ (62)

61 62

65- QUELS ETAIENT LA PROFESSION ET LE SECTEUR D'EMPLOI DE VOTRE PERE ET DE VOTRE MERE (s'il y a lieu) LORSQUE VOUS AVIEZ 16 ANS?
(indiquez le dernier emploi si le parent était décédé ou en chômage).

63 64

PERE		MERE	
occupation _____	(63-64)	occupation _____	(67-68)
type d'employeur _____	(65-66)	type d'employeur _____	(69-70)

65 66

67 68

69 70

_____

NOUS VOUS REMERCIONS TRES SINCEREMENT DE CETTE BIENVEILLANTE COLLABORATION.

CARTE REPONSE

Les réponses que vous avez eu l'amabilité de nous fournir seront fusionnées avec celles que nous ont fait parvenir les personnes qui ont obtenue un diplôme universitaire dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

Comme vos réponses sont strictement confidentielles*, et que le présent questionnaire sera détruit dès que les informations auront été empilées, il est nécessaire que vous nous fassiez connaître votre adresse actuelle afin d'être en mesure de vous faire parvenir un résumé des résultats de la présente recherche, si tel est votre désir. Tout en nous permettant de vous rejoindre de façon rapide et précise, ces informations nous permettront de rayer votre nom de la liste des personnes qui n'ont pas répondu au présent questionnaire et que nous nous devrons de contacter à nouveau afin de les inciter à participer à ce nouvel effort de reprise en main des destinées de notre collectivité.

Désirez-vous recevoir un résumé des principaux résultats de la présente recherche?
oui ( ) non ( )

nom _____

adresse au travail et/ou à la maison
_____
_____
_____

téléphone ___ - ___ _____ ___ - ___ _____

*P.S. Lors de la réception du questionnaire nous retrancherons la présente feuille AVANT de remettre le document aux personnes qui en feront la codification.

Annexe D-2

POPULATION VISEE

Le présent questionnaire s'adresse à tous ceux et celles qui ont obtenu, durant l'année 1979, un diplôme universitaire dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique.

PROTOCOLE DE REPONSE

Ce questionnaire ne vise pas à vous évaluer et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Afin de pouvoir réagir de façon rapide et précise aux diverses questions qui vous sont posées nous vous demandons de:

lire attentivement chaque question et d'indiquer votre réponse soit:

- en encerclant le ou les chiffres correspondant à votre situation (exemple 1 2 3 4);
- en mettant un signe (exemple (√) sur la ligne qui se trouve vis-à-vis la bonne réponse;
- en ordonnant les multiples possibilités de réponses selon un ordre d'intensité (exemple: indiquer 1ère devant la raison que vous jugez être la plus importante, 2e devant la raison jugée de moindre importance que la 1ère, etc.;
- en inscrivant votre réponse dans l'espace prévu à cet effet (exemple: âge: 20 ans).

Pour certaines questions, nous avons inclus la rubrique: "autre (préciser) _____

Cette catégorie doit être utilisée seulement si votre réponse ne peut être intégrée aux catégories déjà mentionnées.

Lorsque vous rencontrerez la mention "passer à la question no. X) cela signifie que les questions situées entre ces deux pôles ne s'adressent pas à vous.

● LES INFORMATIONS SERONT TRAITEES CONFIDENTIELLEMENT.

MODE DE RETOUR

VEUILLEZ RETOURNER LE QUESTIONNAIRE DUMENT REMPLI EN L'INSERANT DANS L'ENVELOPPE AFFRANCHIE CI–JOINTE.

N'OUBLIEZ PAS . . .

SI VOUS DESIREZ RECEVOIR UN RESUME DES RESULTATS DE CETTE ETUDE, N'OUBLIEZ PAS DE REMPLIR LA "CARTE REPONSE" INSEREE A LA FIN DU QUESTIONNAIRE.

INFORMATIONS CONCERNANT LES ÉTUDES TERMINÉES L'ANNÉE DERNIÈRE (1979) ET QUI VOUS ONT CONDUIT(E) À L'OBTENTION D'UN DIPLÔME DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE.

1- QUELLE UNIVERSITE FREQUENTIEZ-VOUS L'ANNEE DERNIERE?

Laval ( )1 Montréal ( )2 Sherbrooke ( )3 UQM ( )4 UQTR ( )5

UQC ( )6 Ottawa ( )7 Concordia ( )8 autre (précisez) _____

2- A QUEL NIVEAU D'ETUDES ETIEZ-VOUS ENREGISTRE(E) A CE MOMENT-LA?

1e cycle ( )1 2e cycle ( )2 3e cycle ( )3

3- INDIQUEZ LE PROGRAMME D'ETUDES DANS LEQUEL VOUS ETIEZ INSCRIT(E), AINSI QUE LA SPECIALITE (ex: sciences de l'activité physique, enseignement, etc.).

_____ _____

programme d'études (8-9) spécialité (10-11)

4- COMPTE TENU DES EXPERIENCES (travail, études, etc.) QUE VOUS AVEZ VECUES DEPUIS L'OBTENTION DE VOTRE DIPLOME DE 1er CYCLE (baccalauréat, licence, etc.) JUSQU'OU ETES-VOUS SATISFAIT(E) DE CE QUE VOUS AVEZ RECUE A CE MOMENT-LA SUR LE PLAN DE:

	(1) très satisfait(e)	(2) satisfait(e)	(3) insatisfait(e)	(4) très insatisfait(e)	(5) ne sais pas	
a - de votre formation théorique	( )	( )	( )	( )	( )	(12)
b - de votre formation méthodologique	( )	( )	( )	( )	( )	(13)
c - de votre formation sur le plan des activités sportives	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5	(14)
d - de la formation acquise durant les stages	( )	( )	( )	( )	( )	(15)
e - de la formation spécifique à votre spécialisation	( )	( )	( )	( )	( )	(16)

5- SI C'ETAIT A REFAIRE ET QUE VOUS EN AVIEZ LE CHOIX, VOUS ORIENTERIEZ-VOUS DE LA MEME FACON? C'EST-A-DIRE CHOISIRIEZ-VOUS LE MEME DOMAINE D'ETUDES (EDUCATION PHYSIQUE OU SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE)

oui, certainement ( )$_1$

oui, probablement ( )$_2$

PASSER A LA QUESTION NO. 7

17

non, probablement ( )$_3$

non, certainement ( )$_4$

6- QUELLE SORTE DE DECISION SERIEZ-VOUS PORTE(E) A PRENDRE?

je demeurerais en éducation physique mais:

- je changerais d'université ( )$_1$
- je changerais de spécialité ( )$_2$
- je préférerais m'inscrire dans un domaine d'études autre que l'éducation physique ( )$_3$
- je ne sais pas ( )$_4$
- autre décision (précisez) _____

18

7- A QUEL MOMENT AVEZ-VOUS TERMINE(E) LE PROGRAMME D'ETUDES POUR LEQUEL VOUS AVEZ OBTENU VOTRE DIPLOME EN 1979?

mois _____

19

48- SELON VOUS, L'ACCES AUX ETUDES GRADUEES (niveau de la maîtrise) EST-IL:

très difficile	( )$_1$
difficile	( )$_2$
peu difficile	( )$_3$
très peu difficile	( )$_4$
je ne sais pas	( )$_5$

59

49- AVEZ-VOUS L'IMPRESSION QUE, DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION PHYSIQUE, LES UNIVERSITES D'EXPRESSION FRANCAISE SITUEES AU QUEBEC OFFRENT SUFISAMMENT DE POSSIBILITES DE SE SPECIALISER

a) au niveau du baccalauréat (60)		b) au niveau de la maîtrise (61)	
oui, suffisamment	( )$_1$	oui, suffisamment	( )$_1$
non, insuffisamment	( )$_2$	non, insuffisamment	( )$_2$
je ne sais pas	( )$_3$	je ne sais pas	( )$_3$

60

61

50- ETES-VOUS ACTUELLEMENT INSCRIT(E) A UN PROGRAMME DE COURS A TEMPS PLEIN OU A TEMPS PARTIEL?

oui, à temps plein	( )$_1$
oui, à temps partiel	( )$_2$
oui, en rédaction d'essais ou de thèse	( )$_3$
non ( )	PASSEZ A LA QUESTION NO. 51

62

a - quel diplôme cherchez-vous à acquérir? (63)

baccalauréat	( )$_1$
maîtrise	( )$_2$
doctorat	( )$_3$
autre (précisez)	_____

63

b - secteur de spécialisation ____

64 65

PASSEZ A LA QUESTION NO. 54

51- PREVOYEZ-VOUS RETOURNER AUX ETUDES?

oui ( )1
non ( )2
je ne sais pas ( )3

→ PASSEZ A LA QUESTION NO. 53 □ 66

a) dans combien de temps prévoyez-vous retourner aux études?

d'ici 6 mois	( )1	entre 3 ans et 5 ans	( )5
entre 6 mois et 1 an	( )2	entre 5 ans et 10 ans	( )6
entre 1 an et 2 ans	( )3	après 10 ans	( )7
entre 2 ans et 3 ans	( )4	je ne sais pas	( )8

□ 67

b) Poursuivrez-vous votre formation dans le domaine de l'éducation physique?

oui ( )1
non ( )2
je ne sais pas

□ 68

SI OUI → dans quelle spécialité? (69) _____ □ 69

SI NON → dans quel domaine? (70) _____ □ 70

c) à quel rythme prévoyez-vous effectuer ces études?

- à temps complet ( )1
- à temps partiel:
  - le soir ( )2
  - les fins de semaine ( )3
  - durant l'été ( )4
- tantôt à temps complet, tantôt à temps partiel ( )5

□ 71

52. **AVEZ-VOUS DEJA ACCOMPLI(E) DES DEMARCHES EN VUE DE POURSUIVRE BIENTOT (d'ici 3 ans) LES ETUDES QUI VOUS INTERESSENT?**

non ( ) → **PASSEZ A LA QUESTION: NO 53** □ 72

oui ( ) → SI OUI

a) Auprès de combien d'établissements différents avez-vous accompli(e) des démarches en vue de poursuivre ces études?

nombre d'universités _____

je ne sais pas (9) _____ □ 73

b) Si vous avez obtenu(e) une offre d'admission (définitive ou conditionnelle) précisez le nom de l'université et du programme concerné

- nom de l'université (74) _____ _____ □ 74
- nom du programme: _____

- administration	( )01	- apprentissage moteur	( )09
- bio-mécanique	( )02	- conditionnement physique	( )10
- évaluation	( )03	- croissance et développement	( )11
- histoire	( )04	- physiologie de l'exercice	( )12
- nutrition	( )05	- préparation à la performance sportive	( )13
- médecine	( )06	- pédagogie/didactique	( )14
- psychologie	( )07	- mesure et évaluation	( )15
- sociologie	( )08	- autre (spécifiez) _____	( )16

□□ 75 76

53- **IL Y A DIFFERENTES RAISONS POUR CESSER D'ETUDIER. PARMI LES MOTIFS SUIVANTS, INDIQUEZ LES DEUX PRINCIPALES RAISONS QUI MOTIVENT VOTRE VISION ACTUELLE:**

* ne mentionner qu'une raison par colonne.

	1e raison (77-78)	2e raison (79-80)
1 - j'ai l'impression d'en savoir suffisamment	_____	_____
2 - les coûts financiers sont trop élevés	_____	_____
3 - je désire voyager	_____	_____
4 - je n'ai pas d'idée précise sur mon orientation	_____	_____
5 - je veux travailler quelque temps avant de retourner aux études	_____	_____
6 - à cause de maladie ou de blessures	_____	_____
7 - cela ne me garantirait pas davantage un emploi	_____	_____
8 - je risque de perdre mon emploi actuel	_____	_____
9 - je me suis marié(e)	_____	_____
10 - mon conjoint travaille et il lui faudrait abandonner son emploi	_____	_____
11 - autre raison (précisez) _____	_____	_____
je ne sais pas ( )		

77 78

79 80

54- **PARMI LES ASPECTS SUIVANTS, QUEL EST CELUI QUI VOUS AIDE LE PLUS A FAIRE FACE AUX EXIGENCES DES DIVERSES TACHES QUE VOUS AVEZ A ACCOMPLIR PRESENTEMENT?**

1 4

5

6

6

1 - ce que vous avez appris à l'université ( )

2 - les cours d'initiation ou de perfectionnement fournis par votre employeur ( )

3 - vos efforts personnels ( )

4 - l'observation d'autres collègues au travail et les conseils qu'ils vous ont donnés ( )

5 - l'exécution de votre tâche sous la supervision de personne d'expérience ( )

6 - les stages pratiques offerts par diverses maisons d'enseignement ( )

7 - les stages pratiques offerts par certaines fédérations sportives ( )

8 - je ne sais pas ( )

55- EN VOUS REFERANT A LA RECHERCHE QUI S'EFFECTUE PRESENTEMENT DANS LES SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE INDIQUEZ, PARMI LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLE QUI POURRAIT AVOIR DES RETOMBEES PERTINENTES ET/OU UTILES, DANS L'EXECUTION DES FONCTIONS RELIEES A VOTRE EMPLOI ACTUEL.

1 - une plus grande diffusion des travaux de recherche ( )

2 - une plus grande vulgarisation des travaux de recherche ( )

3 - l'établissement de priorités pour la recherche ( )

4 - l'encouragement des recherches plus pratiques et moins théoriques ( )

5 - une amélioration des communications entre chercheur et utilisateurs par l'entremise de colloques ( ) 7 8

6 - la création d'un organisme de recherche composé de chercheurs, d'utilisateurs et d'organismes de financement ( )

7 - la création de cercles de discussion et de présentation de travaux de recherche ( )

8 - autre (précisez) _____

_____

9 - je ne sais pas ( )

10 - ne s'applique pas

56- QUELS SONT LES PROBLEMES MAJEURS QUE VOUS RENCONTREZ ACTUELLEMENT ET QUI MERITERAIENT QU'ON Y APPORTE UNE ATTENTION IMMEDIATE?

a - dans votre travail: _____ 9 10

_____

- ne s'applique pas ( )00

b - dans vos études: _____ 11 12

_____

- ne s'applique pas ( )00

c - dans le cheminement de votre carrière professionnelle: 13 14

_____

_____

- ne s'applique pas ( )00

EN TERMINANT, VOICI QUELQUES QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES ET D'IDENTIFICATION

57. ETES–VOUS CAPABLE DE:

		oui (1)	en grande partie (2)	quelque peu (3)	non (4)	
- lire des écrits en anglais	(15)	___	___	___	___	15
- de rédiger des textes en anglais	(16)	___	___	___	___	16
- de suivre une conférence dont l'exposé est fait en langue anglaise	(17)	___	___	___	___	17
- d'entretenir une conversation en anglais	(18)	___	___	___	___	18

58. ETES–VOUS MEMBRE D'UNE ASSOCIATION PROFESSIONNELLE?

non ( )1

oui ( )2 ⟶ SI OUI

Indiquer laquelle (lesquelles)

- CAHPER ( )1 AAHPER ( )2
- Ass. Travailleurs Loisirs (Québec) ( )3
- Ass. Canadienne des Entraineurs ( )4
- autre (préciser) _____

_____ 19

_____ 20

Nombre _____ 21

59- SI VOUS ETES (OU AVEZ ETE) ABONNE(E) AUX REVUES SUIVANTES, INDIQUEZ JUSQU'OU LEUR CONTENU PEUT (A PU) VOUS AIDER A MIEUX ORIENTER VOTRE ACTION SUR LE PLAN PROFESSIONNEL?

		ne s'applique pas (1)	souvent (2)	quelque fois (3)	rarement (4)	jamais (5)	
- Mouvement	(22)						☐22
- Education physique et sports	(23)						☐23
- Loisirs plus	(24)						☐24
- Journal of CAHPER	(25)						☐25
- Reseach Quarterly	(26)						☐26
- Scholastic Coach	(27)						☐27
- autre(s) précisez	(28) _____						☐☐ 28 29
_____							

Nombre (31)____ ☐31

60- A COMBIEN DE CONFERENCES, CONVENTIONS, COLLOQUES OU CONGRES PROFESSIONNELS AVEZ-VOUS PARTICIPE DEPUIS VOTRE GRADUATION?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 et plus ☐32

61- VOUS AVEZ QUEL AGE? _____ ans. ☐☐ 33 34

62- QUEL EST VOTRE SEXE? féminin ( )1 masculin ( )2 ☐35

63- QUEL EST VOTRE ETAT CIVIL?

- célibataire ( )1
- marié(e) ( )2
- vivant maritalement ( )3
- divorcé(e) ( )4
- séparé(e) ( )5
- veuf(veuve) ( )6
- religieux(se) ( )7

☐36

64. **QUEL EST LE NIVEAU D'ETUDES DE VOS PARENTS?**
(indiquez le nombre d'années de scolarité)

père _____ (37)

mère _____ (38)

37 ☐

38 ☐

65. **QUELS ETAIENT LA PROFESSION ET LE SECTEUR D'EMPLOI DE VOTRE PERE ET DE VOTRE MERE (s'il y a lieu) LORSQUE VOUS AVIEZ 16 ANS?**
(indiquez le dernier emploi si le parent était décédé ou en chômage).

39 40 ☐☐

PERE		MERE	
occupation _____	(39-40)	occupation _____	(43-44)
type d'employeur _____	(41-42)	type d'employeur _____	(45-46)

41 42 ☐☐

43 44 ☐☐

45 46 ☐☐

_____

NOUS VOUS REMERCIONS TRES SINCEREMENT DE CETTE BIENVEILLANTE COLLABORATION.